



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**INVESTIGANDO O PAPEL DAS EMOÇÕES E AFETIVIDADE NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNO DO ENSINO
MÉDIO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Pollyanna Sander da Silva Pinheiro

TUTOR

Dr. Daniel González Gónzalez

Asunción - Paraguay

2022

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**INVESTIGANDO O PAPEL DAS EMOÇÕES E AFETIVIDADE NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNO DO ENSINO
MÉDIO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Pollyanna Sander da Silva Pinheiro

TUTOR

Dr. Daniel González González

Asunción - Paraguay

2022

Pollyanna Sander da Silva Pinheiro, 2022.

**INVESTIGANDO O PAPEL DAS EMOÇÕES E AFETIVIDADE NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNO DO ENSINO
MÉDIO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

pp.298

Tutor: Dr. Daniel González González

Facultad de Ciencias de la Educación y de la Comunicación.

Doctorado en Ciencias de la Educación.

Universidad Autónoma de Asunción, 2022.

Pollyanna Sander da Silva Pinheiro

**INVESTIGANDO O PAPEL DAS EMOÇÕES E AFETIVIDADE NO PROCESSO
ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNO DO ENSINO
MÉDIO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Esta tesis fue evaluada en fecha _____ para la obtención del título de Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción por los siguientes Doctores que firman a continuación:

Asunción - Paraguay

2022

Dedico este trabalho àquele que me capacita e me sustenta todos os dias da minha vida: Deus.

A Ele meu eterno agradecimento.

AGRADECIMENTOS

Eterna gratidão primeiramente a Deus, pela concretização deste sonho, pela sua fidelidade, graça e misericórdia em minha vida;

A meu esposo e minha mãe, pela compreensão e incentivo quando me faltava disposição e estímulo para prosseguir.

A todos os participantes envolvidos na pesquisa, gratidão pelo apoio e cooperação durante a realização da pesquisa.

A todas/os, meus agradecimentos!

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos.

O Senhor faz tudo com um propósito.

Provérbios 16: 3-4

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE ABREVIATURAS	13
GLOSSÁRIO	14
RESUMEN	15
RESUMO	17
ABSTRACT	18
INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	29
1. CONCEITUAL SOBRE EMOÇÕES	29
1.1 Concepções clássicas sobre as emoções.	30
1.2 Concepção contemporânea sobre as emoções: o lado biológico, psicológico e neurocientífico das emoções.	33
1.3 Emoções e seus desdobramentos: Diferenciações sobre emoções e afetividade.	37
1.4 Competência emocional: ponto de equilíbrio.	42
1.5 Compreendendo motivação e desmotivação pelo funcionamento cerebral.	46
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA	56
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA	56
2.1 Conceituando Educação Inclusiva	56
2.2 Breve aporte histórico sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Específicas no sistema educacional brasileiro	61
2.3 Sobre escola inclusiva: estratégias de promoção da educação inclusiva.	65
2.3.1 Meios interventivos na educação inclusiva	68
2.4 Inclusão de Alunos com TEA na rede regular de ensino e adequações: Legislações específicas	71
CAPÍTULO 3: TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	73
3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	73
3.1 Síndrome de Asperger (SA) e o autismo: distinções	73
3.1.1 Etiologia do TEA	75
3.2 Critérios utilizados para identificação	77

3.2.1 Principais características	80
3.3 Necessidades associadas ao quesito educativo	81
3.3.1 Ações facilitadoras para a socialização do processo de ensino-aprendizagem de aluno com TEA	83
CAPÍTULO 4: EMOÇÕES, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM	86
4. EMOÇÕES, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM	86
4.1 Aspectos sociais da emoção, escola e aprendizagem	91
4.2 Interferências emocionais e afetivas e sua influência no processo de aprendizagem	95
4.3 O papel da escola dentro do processo ensino e aprendizagem	97
4.4 Aprendizagem sócio afetiva e emocional: o docente como mediador	100
4.4.1 Diretrizes para professores a saber sobre inclusão escolar de alunos com TEA	104
CAPÍTULO 5: ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	107
5. ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	107
5.1 O problema da pesquisa	107
5.2 Objetivos da Pesquisa	110
5.2.1 Objetivo geral	111
5.2.2 Objetivos específicos	111
CAPÍTULO 6: DIRETRIZES METODOLÓGICAS	112
6. DIRETRIZES METODOLÓGICAS	112
6.1 Fundamentação Metodológica	113
6.2 Paradigma e Enfoque	118
6.3 Método: Estudo de Caso	121
6.4 Desenho	124
6.5 Cronograma da Investigação	126
6.6 Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa	127
6.6.1 Delimitação da Pesquisa	133
6.6.2 Descrição do espaço concedente para realização da pesquisa	134
6.6.3 Participantes da pesquisa	137
6.6.4 Fontes de informação da pesquisa	139
6.6.4.1 Fonte de informação primária: Aluno	139
6.6.4.2 Seleção e descrição da fonte de informação primária: O aluno	140
6.6.5 Fonte de informação secundária: Monitor de AEE	141

6.6.6 Fontes de informação terciárias: Os professores regentes da sala de aula que o referido aluno frequentou nos anos de 2018 e 2019	142
6.6.7 Análise Documental no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola	143
6.7 Técnica e instrumentos de coleta de dados: Construção e justificativas da escolha dos instrumentos utilizados.....	144
6.7.1 Questionário Semiestruturado	146
6.7.2 Guia de entrevista	148
6.7.3 Entrevistas Semiestruturadas	150
6.7.4 Transcrições das Entrevistas	151
6.7.5 Observação participante	153
6.7.6 Análise Documental	154
6.8 Elaboração e validação dos instrumentos utilizados para realização da pesquisa	155
6.9 Procedimentos adotados para coleta de dados da pesquisa	156
6.10 Técnicas para análise e interpretação dos dados	159
6.11 Questões éticas	160
CAPÍTULO 7: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	162
7. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	162
7.1 – Investigação e análise do 1º Objetivo	163
7.1.1 Análise da entrevista com o aluno: Blocos 1 e 2.....	166
7.1.2 Análise do questionário do aluno: Blocos 1, 2 e 5.....	182
7.1.3 Resumo do 1º objetivo	186
7.2 – Investigação e análise do 2º Objetivo	187
7.2.1 Análise da Entrevista com o aluno: blocos 3, 4 e 5	187
7.2.2 Resumo do 2º objetivo	206
7.3 - Investigação e análise do 3º objetivo	207
7.3.1 Análise do Questionário para aluno: blocos 3, 4 e 5 - questões 6 a 10	208
7.3.2 Análise do Questionário para professores: blocos 1 ao 5	213
7.3.3 Análise do Questionário para monitor de AEE e sala de recursos multifuncionais: questões 1 a 9.....	230
7.3.4 Resumo do 3º objetivo	232
7.4 - Investigação e análise do 4º objetivo	232
7.4.1 Análise do Questionário para professores: bloco 6 - questões 26 a 30.	233
7.4.2 Análise do Questionário para monitor de AEE e sala de recursos multifuncionais: questões 10 a 15.....	237

7.4.3 Resumo do 4º objetivo	241
CONCLUSÕES	244
RESPONDENDO AOS OBJETIVOS	248
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	255
CONTRAPARTIDA DESTA INVESTIGAÇÃO PARA A ESCOLA E PROFESSORES ..	259
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	261
APÊNDICE	275
Apêndice I – Carta de Apresentação na Gerência de Ensino	276
Apêndice II - Autorização Institucional para Realização Da Pesquisa	277
Apêndice III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	278
Apêndice IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos.	280
Apêndice V – Instrumentos 1 (um) de coleta de dados e/ou informações	282
Apêndice VI – Instrumentos 2 (dois) de coleta de dados e/ou informações	285
Apêndice VII – Instrumentos 3 (três) de coleta de dados e/ou informações	288
Apêndice VIII – Instrumentos 4 (quatro) de coleta de dados e/ou informações	293
ANEXOS	295
Anexo I - Classificação de Transtornos Mentais do Desenvolvimento	296
Anexo II – Formulário para apreciação de validade das técnicas	297

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Cronograma sequencial das ações da pesquisa	127
TABELA 2 - Quantitativo de turmas distribuídas em turnos de funcionamento	135
TABELA 3 - Infraestrutura da escola campo da pesquisa	136
TABELA 4 - Fonte de informações da pesquisa	144
TABELA 5 - Síntese das técnicas utilizadas na pesquisa	145
TABELA 6 - Participantes da pesquisa	148
Error! Indicador Não Definido .	
TABELA 7 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas	152
TABELA 8 - Em sala de aula	220
TABELA 9 - Sobre aprendizagem	225
TABELA 10 - Sugestão de cronograma para programa de formação continuada	260

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Apresentação de imagem do cérebro de um indivíduo com síndrome de asperger (a), indivíduo com autismo (b) e de indivíduo “normal” (c)	74
FIGURA 2 - Desenho metodológico da pesquisa	116
FIGURA 3 - Desenho geral da pesquisa	126
FIGURA 4 - Distribuição da área territorial do Brasil	128
FIGURA 5 - Taxa de analfabetismo no brasil	129
FIGURA 6 - Mapa do estado de alagoas	131
FIGURA 7 - Localização geográfica da Escola Maria Antônia	133
FIGURA 8 - Qual é o papel do professor em sala de aula	219
FIGURA 9 - O que você faz quando percebe que este aluno não construiu as competências já trabalhadas em sala de aula	221
FIGURA 10 - Você se sente à vontade para interagir com este aluno?	221
FIGURA 11 - Como você classifica seu relacionamento com seu aluno com TEA?	222
FIGURA 12 - Como você se comporta com este aluno?	223
FIGURA 13 - Como este aluno interage com você?	223
FIGURA 14 - Qual a maior dificuldade que você encontra na relação com este aluno em específico?	224
FIGURA 15 - O que você faz quando este aluno apresenta visivelmente dificuldades de aprendizagem ou assimilação de determinado conteúdo em sala de aula?	225
FIGURA 16 - Você consegue perceber se ele recorda de conteúdos anteriormente abordados?	226
FIGURA 17 - Você percebe que este aluno demonstra algum tipo de afetividade as pessoas dentro do ambiente escolar?	227
FIGURA 18 - Você já observou com quem ele mais se vincula ou interage na escola?	228
FIGURA 19 - Como ele reage a novas atividades e conteúdo?	228
FIGURA 20 - Como este aluno se comporta em sala de aula?	229
FIGURA 21 - Com qual frequência este aluno participa das atividades?	229

LISTA DE ABREVIATURAS

AAP - American Academy of Pediatrics / Academia Americana de Pediatria
ABA - Applied Behavior Analysis ou Análise do Comportamento Aplicada
ADDM – The Autism and Developmental Disabilities Monitoring
ADEFISMIC - Associação dos Deficientes Físicos de São Miguel dos Campos
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APA – American Psychological Association / Associação Americana de Psicologia
ASD - Autistic Spectrum Disorder
CBER - Center Biologics Evaluation and Research
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CO-OP – Co-operative/ Modo Cooperativo
DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MAPs – Making Action Plan / Formulação de Planos de Ação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEE – Necessidades Educacionais Específicas
PATH – Planning Alternative Tomorrow with Hope
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Plano Nacional de Educação Especial
PNEEI - Plano Nacional de Educação Especial Inclusiva
SA – Síndrome de Asperger
SUS - Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA – Transtorno do Espectro Autista

GLOSSÁRIO

Escola Maria Antônia* – Escola campo da pesquisa

José* – Aluno diagnosticado com Autismo, sujeito principal da pesquisa

Marta* – AEE

P1 – Professor de Língua Portuguesa

P2 – Professor de Matemática

P3 – Professor de Biologia

P4 – Professor de Física

P5 – Professor de Química

P6 – Professor de História

P7 – Professor de Geografia

P8 – Professor de Inglês

P9 – Professor de Arte

P10 – Professor de Sociologia

P11 – Professor de Filosofia

(*) Nomes fictícios utilizados para as pessoas que foram citadas na pesquisa.

RESUMEN

Esta tesis busca investigar el papel de las emociones y la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso con un estudiante de secundaria con trastorno del espectro autista. Teniendo en cuenta el universo en el que se insertó dicho estudiante, en el caso de una escuela pública, donde naturalmente hay variables que pueden actuar directamente en la cadencia de los factores en estudio, encontramos en este un territorio favorable para el desarrollo de esta investigación. Las observaciones se realizaron entre los años 2018 y 2019, donde buscaron respuestas al siguiente problema: verificar y analizar el papel de las emociones y la afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este estudiante con necesidades específicas matriculadas en la escuela secundaria. En el deseo de comprender el impacto y medir cualitativamente la importancia de las relaciones afectivas emocionales entre el alumno y el maestro y sus implicaciones para el aprendizaje de los alumnos con TEA, suponiendo que las emociones y la afectividad son inherentes al proceso de desarrollo y aprendizaje porque están correlacionados, y también a través de interacciones sociales que crean vínculos emocionales que actúan en este proceso, se entiende que para los estudiantes con TEA y sus niveles, la dinámica que involucra emociones y afectividad es un desafío adicional en este proceso. Esta investigación tiene el objetivo general de analizar el papel de las emociones y la afectividad y su contribución o interferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con TEA. Llevar a cabo el camino para esta investigación a través de los siguientes objetivos específicos: Analizar el papel de las emociones y la afectividad observando las relaciones sociales del alumno con TEA y su interacción en el entorno escolar; Verifique a través de la opinión del estudiante con TEA si su aprendizaje y desarrollo académico está influenciado o basado en lazos afectivo-emocionales y lo que esto implica para su enseñanza-aprendizaje; Identificar posibles dificultades y / o contribuciones experimentadas dentro de la relación alumno-maestro en el aula, que pueden ser de naturaleza emocional / afectiva y que influyen en la enseñanza y el aprendizaje; y finalmente, describir estrategias didácticas pedagógicas aplicadas en el proceso de enseñanza a través de las relaciones afectivas sociales y emocionales establecidas entre maestros y estudiantes con TEA y si estas estrategias contribuyen o dificultan el desarrollo del aprendizaje. Siguiendo este camino de investigación, podríamos entender que las emociones y la afectividad son elementos inherentes que componen la composición del ser humano, por esta razón no pueden descuidarse, sino que funcionan, se desarrollan y mejoran en cada una de las etapas de desarrollo, ya que son en gran parte responsables de exposición de sus habilidades y son parte de su universo de competencias. El proceso de desarrollo y aprendizaje de un individuo con TEA y sus niveles no es indistinguible de otros estudiantes, y para confirmar estas afirmaciones, utilizamos en esta investigación para certificar nuestros objetivos los instrumentos: observación, cuestionarios semiestructurados y entrevista. Los datos resultantes de esta investigación fueron tratados y analizados de forma individualizada, gobernados de manera oportuna y a través de todo el marco teórico presentado, teniendo en cuenta cada objetivo específico enumerado. Esta investigación presenta contribuciones que pueden desarrollar capacidades interrelacionales, emocionales, cognitivas y afectivas, que involucran no solo a esta audiencia específica, sino que abarcan todo el universo institucional educativo y todos los empleados y aquellos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: Aprendizaje; Emociones Afectividad; TEA.

RESUMO

A presente tese busca investigar sobre o papel das emoções e afetividade no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso com aluno do ensino médio com transtorno do espectro autista. Considerando o universo onde tal aluno se encontrava inserido, a se tratar de uma escola pública, onde naturalmente se apresentam variáveis que podem atuar diretamente no cadenciamento dos fatores em estudo, encontramos neste um território favorável para o desenvolvimento desta investigação. As observações foram realizadas entre os anos de 2018 e 2019, onde buscou respostas para a seguinte problemática: verificar e analisar sobre o papel das emoções e da afetividade no processo ensino-aprendizagem deste aluno com necessidades específicas matriculado no ensino médio. No desejo de compreender o impacto e mensurar qualitativamente a importância das relações afetivo emocionais entre aluno-professor e suas implicações para o aprendizado de alunos com TEA, partindo do pressuposto que emoções e afetividade são inerentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem pois estão correlacionadas, e também por meio das interações sociais que se constroem vínculos emocionais que atuam neste processo, compreende-se que para aluno com TEA em seus diversos níveis a dinâmica que envolve emoções e afetividade é um desafio a mais neste processo. Esta investigação tem por objetivo geral analisar sobre o papel das emoções e da afetividade e sua contribuição ou interferência no processo de ensino-aprendizagem em alunos com TEA. Efetivando o caminho para esta investigação por meio dos seguintes objetivos específicos: Analisar sobre o papel das emoções e afetividade observando as relações sociais do aluno com TEA e sua interação no ambiente escolar; Verificar através da opinião do aluno com TEA se sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico sofre influência ou baseia-se em laços afetivo-emocionais e no que isto implica para o seu ensino-aprendizado; Identificar possíveis dificuldades e/ou contribuições vivenciadas dentro da relação aluno-professor em sala de aula, que possam ser de natureza emocional/afetiva e que influenciam no ensino-aprendizado; e por fim descrever estratégias didático pedagógicas aplicadas no processo de ensino por meio das relações sociais e afetivo emocionais estabelecidas entre professores e aluno com TEA e se essas estratégias contribuem ou dificultam para o desenvolvimento da aprendizagem. Seguindo este trajeto investigativo podemos compreender que as emoções e afetividade são elementos inerentes que constituem a composição do ser humano, por esta razão não podem ser negligenciados e sim trabalhados, desenvolvidos e aprimorados em cada uma das fases do desenvolvimento, pois são os grandes responsáveis pela exposição de suas habilidades e fazem parte do seu universo de competências. O processo de desenvolvimento e aprendizagem de um indivíduo com TEA em seus diversos níveis não é indistinto de outros alunos, e para confirmar tais afirmativas utilizamos nesta pesquisa a fim de atestar nossos objetivos os instrumentos: observação, questionários semiestruturado e entrevista. Os dados resultantes desta investigação foram tratados e analisados de modo individualizados, sendo regidos pontualmente, e mediante todo referencial teórico apresentado, mente por cada objetivo específico elencado. Esta pesquisa apresenta contribuições que podem desenvolver as capacidades inter-relacionais, emocionais, cognitivas e afetivas, que envolvem não apenas este público em específico, mas abarca todo universo institucional educacional e todos os colaboradores e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Emoções; Afetividade; TEA.

ABSTRACT

This thesis seeks to investigate the role of emotions and affectivity in the teaching-learning process: a case study with a high school student with autism spectrum disorder. Considering the universe where such a student was inserted, in the case of a public school, where naturally there are variables that can act directly in the cadencing of the factors under study, we find in this a favorable territory for the development of this investigation. The observations were made between the years 2018 and 2019, where they sought answers to the following problem: to verify and analyze the role of emotions and affectivity in the teaching-learning process of this student with specific needs enrolled in high school. In the desire to understand the impact and qualitatively measure the importance of emotional affective relationships between student-teacher and its implications for the learning of students with ASD, assuming that emotions and affectivity are inherent to the process of development and learning because they are correlated, and also through social interactions that build emotional bonds that act in this process, it is understood that for students with ASD and your levels, the dynamics that involves emotions and affectivity is an additional challenge in this process. This investigation has the general objective of analyzing the role of emotions and affectivity and their contribution or interference in the teaching-learning process in students with ASD. Carrying out the path for this investigation through the following specific objectives: Analyze the role of emotions and affectivity observing the student's social relationships with ASD and their interaction in the school environment; Check through the opinion of the student with ASD if their learning and academic development is influenced or based on affective-emotional ties and what this implies for their teaching-learning; Identify possible difficulties and / or contributions experienced within the student-teacher relationship in the classroom, which may be of an emotional / affective nature and which influence teaching and learning; and finally, to describe pedagogical didactic strategies applied in the teaching process through the social and emotional affective relationships established between teachers and students with ASD and if these strategies contribute or hinder the development of learning. Following this investigative path, we could understand that emotions and affectivity are inherent elements that make up the composition of the human being, for this reason they cannot be neglected, but rather worked, developed and improved in each of the stages of development, as they are largely responsible for exposure of their skills and are part of their universe of competences. The development and learning process of an individual with ASD and your levels is not indistinguishable from other students, and to confirm these statements, we used in this research in order to certify our objectives the instruments: observation, semi-structured questionnaires and interview. The data resulting from this investigation were treated and analyzed in an individualized way, being governed in a timely manner, and by means of all theoretical frameworks presented, minded by each specific objective listed. This research presents contributions that can develop interrelational, emotional, cognitive and affective capacities, which involve not only this specific audience, but encompass the entire educational institutional universe and all employees and those involved in the teaching and learning process.

Keywords: Learning; Emotions; Affectivity; ASD.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem atravessa grandes mudanças desde tempos remotos, inclusive pela grande influência da sociedade e suas relações, alterando as estruturas dos relacionamentos interpessoais e familiares, bem como na política, saúde e educação. Enquanto trabalha para contribuir com a detecção de problemáticas e resoluções eficientes dos problemas que surgem com essas mudanças e com as novas demandas que são incorporadas dentro do contexto educacional, também influencia no requerimento da qualificação exigindo que as competências já existente sejam aprimoradas cada vez mais para atender a uma clientela diversificada em necessidades e universos, alcançando as mais diversas áreas do conhecimento.

Diante dessas exigências, a escola precisa oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. É este o desafio que se põe à educação escolar neste final de século (Libâneo, 2001, p.5).

Atualmente, com o grande aprimoramento dos serviços escolares, cada vez mais englobados as mudanças sociais, surge o desafio de ser diferente no quesito qualidade, aporte e suporte pedagógico adequados a todas as clientelas recebidas pelas escolas. Algumas instituições com a propensão de solucionar ‘problemas’ ou necessidades advindas com o excesso de modernidade buscam identificar problemáticas, interpretá-las, desenvolver estratégias para solucioná-las, entendendo não só o foco, mas ampliando a perceptividade de alcance das problemáticas e áreas afetadas ou que causam grande impacto. Considerar fatores que perpassam questões econômicas e sociais, e adentram a condições afetivas e emocionais, permite que essas instituições fujam do tradicionalismo do ensinar e aprender, uma vez que vislumbram o indivíduo aluno como um ser múltiplo com distintas necessidades, e isto é fundamental no processo ensino-aprendizagem dentro de todo contexto educacional.

Compreender o aluno com suas particularidades, necessidades, limitações, potencialidades, motivações e desmotivações constitui o processo chamado de aprendizado. Muitos desses alunos, não valorizam qualquer estratégia que seja aplicada com o intuito de estimulá-los e levá-los a desenvolver suas habilidades e potencial, e quando se trata de alunos portadores de necessidades educacionais específicas, os obstáculos podem ser ainda maiores.

Considerar o contexto e sua condição sócio afetiva e emocional no qual aluno está inserido é um vislumbre do seu desenvolvimento e interesse pelo estudo. Desenvolvimento e motivação estão estritamente ligados, sem estes dois aspectos torna-se muito difícil desenvolver o processo de aprendizagem em qualquer esfera que seja.

O papel do educador se torna cada vez mais fundamental, não para a retransmissão de conteúdos, mas pelo olhar diferenciados a cada uma das necessidades que seus alunos possuam, uma vez que ele deverá ser o incentivador e colaborador tratando cada um em particular dentro de um coletivo, considerando suas necessidades, dificuldades e experiências vividas dentro e fora do ambiente escolar, familiar, nos relacionamentos e a contribuição positiva ou negativa dessas relações, que possam influenciar ou interferir no aprendizado e desenvolvimento acadêmico.

Pavarini e Souza (2010), diz que numa visão mais elaborada, encontram-se as características individuais de cada aluno e até mesmo de cada educador.

Também é preciso considerar outros fatores que influenciam no aprendizado como a questão saúde, seja física ou psíquica; acontecimentos em família ou de ordem emocional podem causar alterações no desenvolvimento da aprendizagem de um aluno.

Uma das áreas do conhecimento que busca estudar a inter-relação entre psicologia, pedagogia e neurociência é a neuropsicopedagogia. Ela é responsável pela junção dessas três áreas distintas, investigando, coletando, analisando os processos decorrentes de estímulos emocionais que repercutem na aprendizagem e desenvolvimento.

Através da neurociência, essas outras áreas procuram estabelecer uma ligação emocional ao processo da aprendizagem, buscando alternativas e estratégias para desenvolver modos de aplicabilidade de metodologias e estratégias que visam considerar as emoções e seus reflexos como parte do processo de aprendizagem.

“Tanto o conteúdo emocional quanto intelectual de uma pessoa é importante na questão do aprendizado, pois estão estritamente interligados e é parte fundamental que permeia todo processo de assimilação, conhecimento e arquivamento de informações”, sugere Vygotsky (2003b, p.121).

Pautando-se em todas as considerações acima mencionadas, esta tese intitulada de “Investigando o papel das emoções e afetividade no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso com aluno do ensino médio com transtorno do espectro autista”, discursa sobre pontos específicos em relação da influência da afetividade e emoções decorrentes da relação professor e aluno identificado com transtorno do espectro autista, e possíveis efeitos no

aprendizado e desenvolvimento acadêmico deste aluno.

A propensão deste estudo é investigar sobre a necessidade da averiguação de aspectos de cunho afetivo emocional implícitos nas relações estabelecidas em sala de aula e que podem intervir no desenvolvimento acadêmico e apurar dentro do processo cognitivo sobre quais implicações o campo emocional e afetivo traz para o indivíduo identificado com Transtorno de Espectro Autista (TEA), no processo de aprendizagem.

Buscando dar sentido à discussão desta temática, compreende-se que é necessária a contextualização de outros pontos que se interligam dentro deste quadro, a saber a inclusão educacional que ainda é um ponto de grandes debates e desafios dentro do sistema educacional de ensino, uma vez que aponta para não apenas a adequação dos espaços escolares, mas mobiliza a sociedade para uma transformação que está além do ambiente espacial mas abraçam questões culturais, sociais, formativas e intelectuais.

Vivemos em tempos onde se investe em educação de forma progressiva através de programas que financiam e facilitam a promoção do aprendizado e conhecimento, contudo, boa parte das instituições não estão aptas a receber alunos com necessidades educacionais específicas, não por sua estrutura, mas pelo simples fato de não terem profissionais qualificados e orientados para esta realidade que vem crescendo gradualmente dentro das escolas, e estas necessidades estão além das questões de mobilidade físicas, mas alcançam um universo de aspectos de natureza intelectual, a qual os professores ainda não conhecem e não possuem de modo hábil os requisitos necessários para se trabalhar com esta nova demanda e afim de que apresentem resultados positivos. Trabalhos pedagógicos e interdisciplinares são realizados com o intuito de envolvê-los e orientá-los, mas não considerar que essas premissas possuem sua origem fora da sala de aula interfere diretamente no desenvolvimento da clientela atendida por esses professores.

A carga externa trazida por esses alunos com necessidades educacionais específicas, ainda que involuntariamente e sem opção de escolha, são bem consideráveis e estão inseridas em sua rotina e personalidade apresentando picos de ebulição positiva ou negativa quando os mesmos são expostos a alguma situação onde se exija uma postura em que eles tenham de se colocar na posição de aprendizes.

Esses extremos paralelos nos fazem compreender que a formação do profissional professor não contribuiu apenas no exercício de sua função, mas na descoberta das necessidades específicas existentes dentro do processo ensino-aprendizagem de seus alunos. Também é necessário ressaltar que a metodologia e dinâmica em sala de aula contribuem para

esse processo e para a identificação e averiguação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Atribuir aprendizado apenas ao final das unidades letivas, mensurando-os por notas e/ou conceitos positivos ou negativos, não indica aprendizado ou um bom ou mau processo de ensino apenas. Quando isto é feito dentro do processo ensino-aprendizagem acaba se mascarando a realidade de sala de aula, e os resultados obtidos sempre são insatisfatórios.

Entendo a necessidade de se discutir sobre esta temática, verificou-se o campo da pesquisa e o cenário onde o aluno objeto de investigação desta pesquisa está inserido, tendo em vista que a instituição campo de pesquisa não possui plano de integração e apoio para receber grande demanda de alunos com necessidades específicas, assim como não há espaço e meios propícios para que esta demanda seja atendida de modo que possam desenvolver sua habilidade e potencialidades mesmo com suas limitações.

Portanto, esta tese propõe investigar se as emoções conduzem quase que na totalidade as ações e reações de indivíduos, independente de qual fase da vida ele esteja. Um indivíduo sempre está em processo de aprendizado seja no convívio social ou intelectual, e os fatores emocionais podem dificultar ou facilitar todo um processo natural de desenvolvimento. Uma vez que o cérebro é responsável por diversas funções no corpo humano e ele realiza o processo de intervir, participa do processo de análise, retenção, equilíbrio e estímulos advindos das mudanças internas e externas. Assim percebe-se que o processo de cognição faz parte de um conjunto de informações, que a priori se inicia no interior de cada pessoa.

Esse estudo está fundamentado em pesquisas bibliográficas alinhadas dentro da área de psicologia e pedagogia complementado com pesquisa *in loco*, em decorrência da necessidade de averiguar, entender e esclarecer os objetivos elencados para esta investigação, traçando um comparativo entre a teoria e prática vivenciada, verificando porque o campo emocional é um dos que mais interferem no processo de cognição e desenvolvimento da aprendizagem em aluno com transtorno do espectro autista, inserido em sala de aula comum do ensino médio.

Vygotsky (2003b, p.121), é um dos autores que defendem a importância das emoções dentro do processo cognitivo: “A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento e, portanto, necessita de estímulos”.

Também diz que: “a educação sempre implica em mudanças nos sentimentos e a reeducação das emoções vai à direção da reação emocional inata.” (Vygotsky, 2003, p.121).

Por esta razão, é importante conhecer e entender que o processo de aprendizagem não está apenas explícito na leitura e interpretação das mais variadas ciências, e sim, que também está estritamente ligado a condições neurológicas e psíquicas que desencadeiam ações e

reações quando estimulados, voluntária e involuntariamente, desconsiderando a variável tempo por conta memória cerebral, que é o lugar onde ficam armazenadas todas as informações emocionais recebidas, e que podem ser acessadas deliberadamente de acordo com a exposição a qual uma pessoa, independentemente da idade, seja submetida. Gatilhos serão acionados no cérebro, e em frações de milésimos de segundos, diversas informações serão acessadas e associadas ao momento vivenciado construindo assim um conjunto de informações que nortearão o desenvolvimento, ação ou reação de um indivíduo.

Para esta pesquisa contaremos também com um outro aspecto extremamente relevante, a prática pedagógica dos professores que reflete diretamente no aprendizado de aluno com necessidade educacional específica (NEE). Participam desta investigação 13 sujeitos, no decorrer das apresentações dos dados serão utilizados nomes fictícios com o objetivo de resguardar a identidade de cada um destes participantes bem como do local campo da pesquisa. Entre alunos e profissionais ligados diretamente a ele. Ao aluno daremos o nome de José, ao campo de pesquisa será chamado de Escola Maria Antônia, o profissional monitor de atendimento educacional especializado(AEE) e sala de recurso chamaremos de Marta e para os professores participantes serão nomeados por siglas P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, e P11.

Justificativa da Investigação

O processo de ensino aprendizagem de alunos portadores de necessidades educacionais específicas, a saber o transtorno do espectro autista, é fundamental assim como de alunos comuns, e para que se estabeleçam elementos que visem cooperar com adequação destas diferenças e resultem em resoluções eficientes - uma vez que se lida com uma clientela diferenciada - ainda que inseridos num contexto “normal”, o requerimento qualitativo profissional é essencial, exigindo que as competências destes profissionais alcancem as diversas vertentes do ensino.

O ser cognitivo assim como o ser psicoemocional estão estreitamente conectados, sem esses dois elementos atuando de modo equilibrado é muito difícil desenvolver o processo de aprendizagem em qualquer indivíduo que seja. O papel qualitativo do docente é fundamental, uma vez que ele deverá ser o elo entre conhecimento e indivíduo, tratando cada um em particular dentro da coletividade, para que possam impulsionar ou em condições extremas travar o desenvolvimento destes.

Deste modo, compreende-se que é necessário instigar estudos direcionados sobre a teoria e a prática da temática desta pesquisa, para que se possa trabalhar de forma precisa com esta demanda que se tem feito presente cada vez mais nas escolas. Deste modo a escola campo desta pesquisa apresenta cenário favorável para o desenvolvimento deste estudo, pois reflete pontos cruciais como a inserção de alunos com TEA em sala comuns, apoio adequado para alunos com NEE, formação e capacitação de docentes e aporte pedagógico através do PPP.

É evidente que a escola está incumbida de uma função extremamente relevante para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano, particularmente quando seu público apresenta necessidades específicas em relação à aprendizagem, como se trata de alunos com transtorno do espectro autista - em fase adolescente - inseridos em sala de aula comum no ensino médio. Contudo, para que a aprendizagem e desenvolvimento deste indivíduo aconteça de maneira natural, é pertinente que haja toda uma adequação da escola, assim como dos recursos humanos que a compõem.

A inclusão e proteção de pessoas com transtorno do espectro autista na rede regular de ensino se garante por meio de diversas legislações. No Brasil a Constituição da República Federativa do Brasil do ano de 1988, em seu Capítulo 1, no artigo 5º aponta que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]”, o que aclara por meio da Constituição o direito à igualdade de todo e qualquer indivíduo independente da natureza. A saber também os indivíduos com TEA em seus diversos níveis, estão enquadrados dentro das demandas voltadas às necessidades específicas.

Quanto à garantia dos direitos dos indivíduos com TEA, tem-se a Lei Nº 12.764 promulgada em 27 de dezembro de 2012, a qual institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do espectro autista, por consequência, alterar a Lei nº 8.112 de 11 de Dezembro de 1990, no seu parágrafo 3º do artigo 98.

Houve também dentro da educação brasileira, a partir de 25 de junho de 2014, a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), qual o período de vigência que vai dos anos de 2014 a 2024 e d libera sobre outras providências funciona da Lei Nº 13.005 de 2014, na qual tem anexa em sua composição as metas e estratégias voltadas à universalização de acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado (AEE), que diz:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com 'deficiência' - *necessidades educacionais específicas* - 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.

Ressalta-se que em 2015 foi sancionada a Lei N° 13.146, que implementa a lei brasileira de inclusão para pessoas com deficiência, atualmente retificando o termo deficiente para pessoa com necessidades específicas, na qual em seu artigo 1º destina-se a "assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com necessidades específicas visando a sua inclusão social e cidadania". Em virtude disso, é possível concluir que diversas legislações buscam garantir as concessões estabelecidas para que sejam de fato efetivada em sua prática no cotidiano. E por fim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em seu artigo 59º que ressalta a importância da Educação Especial.

Com o crescimento da demanda de indivíduos com TEA sendo diagnosticados em diversas fases de sua evolução, serão apresentados alguns dados divulgados pela rede que monitora o autismo e deficiências (*ADDM – The Autism and Developmental Disabilities Monitoring*). Este estudo se propõe a analisar dentro do contexto escolar como se desdobra aprendizagem de aluno adolescente diagnosticado tardiamente com transtorno do espectro autista.

De acordo com o Censo escolar da educação básica de 2017, em dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) a taxa de inserção de pessoas com necessidades educacionais específicas em sala de aula regular, passou de 85,5% em 2013 para 90,91% em 2018. Eu também pelas estatísticas divulgadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no quadriênio que vai de 2014 a 2017 houve uma evolução do quantitativo de indivíduos que estão inseridos dentro da chamada Educação Especial a qual é subdividida em dois grupos de classes comuns e o de classes exclusivas.

Considerando a relevância desta evolução, o que pode constatar na prática é que está havendo um incentivo à migração destes indivíduos de suas salas exclusivas para sala de aulas comuns, com o intuito de integrar estes indivíduos de forma social mas sem abrir mão de suas particularidades ressaltando a importância do atendimento educacional especializado no processo de cooperação para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Estes dados apontam para a realidade da integração entre escola e sociedade, se estabelecendo como organização a qual trabalha em parceria com as diversas esferas onde sua clientela está envolvida, trazendo à luz a realidade da adequação, pois não negará os direitos conquistados ao longo dos anos por esta “classe”. Logo, considera-se que ambas – escola e sociedade - anuem e declaram o comprometimento com uma educação que não produza distinção e seja direcionada aos diversos aspectos que compõem um indivíduo, inclusive os de natureza afetiva emocional, foco desta pesquisa.

Problematização

Tratar de aspectos de natureza comum voltados para aprendizagem de alunos dito “normais” em sala de aulas comuns já é uma tarefa difícil em virtude da grande demandas de afazeres e responsabilidades atribuídos ao professor, e quando se trata de aluno com necessidades educacionais específicas associadas a questões subjetivas como emoções e afetividade configura-se num desafio extremamente difícil e delicado, como é o caso desta pesquisa. O professor indubitavelmente declara não estar apto, a escola reforça não estar adequada às necessidades, a família compartilha a dificuldade em lidar com a realidade. Torna-se claro que um espera se apoiar no outro para sanar suas necessidades de modo paliativo, para que então se encontre alguém para se responsabilizar pela não resolução destes desafios.

Em contrapartida tem-se o aluno com NEE, que fica à mercê das leis inaplicáveis de forma íntegra e válida, o que reforça o não comprometimento da sociedade e por consequência da escola. Diante de todo quadro exposto envolvendo aluno com TEA, agrava-se por ser algo ainda não tão difundido, o que compromete a participação de toda comunidade escolar e prejudica seu desenvolvimento acadêmico, considerando apenas as questões comumente visíveis atribuídas e estereotipadas as esses indivíduos, enquadrado nesta realidade de vida: insociabilidade, comunicação deficiente, comportamentos repetitivos e estereotipados, falta de afetividade e expressão emocionais nulas, contribuem para que ela ainda sejam em parte desintegradas da realidade social em todos os âmbitos inclusive escolar, pela falta de conhecimento, falta de qualificação dos professores e ainda inadequação dos ambientes educativos que comprometem todo processo de inserção desses alunos em ambientes comuns.

Em face ao exposto é fundamental a apropriação sobre esta nova demanda que chega às escolas juntamente com seus desafios, direcionando para novas perspectivas e olhares de

sobre seu desenvolvimento não apenas social, mas afetivo, psíquico e emocional dentro do contexto educacional, seu desenvolvimento em fases da vida como a adolescência e vida adulta e sua aprendizagem em cada uma destas fases. Mediante isto, observa-se que esta pesquisa tem como objetivo central analisar sobre o papel das emoções e da afetividade e sua contribuição ou interferência no processo de ensino-aprendizagem em aluno com transtorno do espectro autista, uma vez que a este é associado comportamentos estereotipados naturalmente comuns como falta de afetividade e emoções inexpressivas em alunos com TEA, os quais podem ser trabalhados por meio das relações professor/aluno a fim de serem contornados para que se tenha um desenvolvimento adequado da aprendizagem.

Descrevendo a composição dos capítulos

Seguem-se estruturação desta pesquisa que está dividida em 7 capítulos interligados, resultando deste modo na concretização deste estudo, com a seguinte configuração:

A parte um do trabalho é composta sobre todo marco teórico que engloba a temática investigada: no capítulo I, apresenta-se o conceitual sobre emoções que é o foco da análise desta pesquisa, e subdivide-se em, concepções clássicas sobre as emoções, concepções contemporâneas sobre as emoções, emoções e seus desdobramentos, competência emocional e compreensão sobre motivação e desmotivação.

No capítulo II, apresentamos apontamentos sobre a educação inclusiva que se trata de uma área na qual respalda todos os conceitos sobre necessidades educacionais específicas, que aborda desde a conceituação desta área, aporte histórico, leis, estratégias, intervenções, apoio educacional especializado e formação de docentes dentro do aspecto inclusivo.

No capítulo III, discorre-se sobre o transtorno do espectro autista perpassando por sua conceituação e etiologia, critérios de avaliação e diagnósticos, características, necessidades associadas e ações facilitadoras no processo de ensino aprendizagem de indivíduos com TEA, onde inicialmente era denominado de síndrome de Asperger.

No capítulo IV, constitui-se pela apresentação da conexão dos aspectos que envolvem o processo de aprendizagem: aspectos sociais da emoção, escola e aprendizagem, interferências e influências, o papel da escola, aprendizagem sócio afetiva emocional e diretrizes para execução do trabalho com alunos com TEA.

A parte dois do trabalho constitui-se pelos capítulos V, VI e VII, onde apresenta-se o marco metodológico desta investigação e seus desdobramentos. No capítulo V estão expostas a definição da problemática e objetivos.

No capítulo VI exhibe-se as diretrizes metodológicas que guiam esta investigação, onde se contempla: a fundamentação metodológica, paradigma e enfoque, método, desenho, cronograma da investigação, contexto espacial e social onde a pesquisa acontece, delimitação, descrição do espaço, participantes e fontes de dados, apresentação das técnicas e instrumentos utilizados, validação, procedimentos de coleta de dados, técnicas de análise dos dados, validação e eticidade.

Finalizando a segunda parte desta pesquisa, temos o capítulo VII, no qual contém a apresentação dos dados e suas interpretações mediante as técnicas escolhidas, expondo toda a análise e dados obtidos ao longo de toda investigação, procedimentos de análise e resultados dos objetivos, triangulado as informações com o propósito de se chegar a um resultado.

Por fim, a encerramos apresentando as conclusões e recomendações, validando todas as informações mediante os objetivos propostos. Certos de que será possível contribuir por meio desta investigação em momentos posteriores, apresenta-se uma proposta de intervenção e contrapartida desta investigação para a escola campo de pesquisa, reiterando o desejo e compromisso de cooperar como o fortalecimento de um ensino respaldado na individualidade de cada aluno, especialmente com os que se equiparam ou se relacionam de forma direta com universo do objeto de investigação desta pesquisa.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1. CONCEITUAL SOBRE EMOÇÕES

Qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que as outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, recolhimento de informações que fundamentam ou refutam os seus argumentos e redação das suas conclusões (Bell, 2002, p.51).

Diversas considerações histórico evolutivas sobre a conceitualização das emoções deram-se através de estudos sobre as emoções e a associação mente e corpo. Tais afirmações soam como novidade dentro do contexto humanístico, contudo não é, pois, este conteúdo já perpassou de Hipócrates ao Renascimento.

Quanto ao conceito ou teoria sobre emoção não é possível defini-la realmente. Em suma, o que identificamos é que sua aplicação varia de acordo com a corrente de pensamentos, filosofias e estudiosos desta literatura. Não há unanimidade para se construir uma significação que a resume em palavras; esta falta de consenso, torna-se variável em decorrência das diferentes teorias que a compõem. Em sua essência, é necessário considerar que as emoções sofrem alterações por conta das variáveis: ela é complexa, são formulações involuntárias, subjetivas, móvel e motivacional, sendo multidimensional, e os fatores genéticos são distintos de pessoa para pessoa. O ambiente e os processos de afetividade ao longo do seu desenvolvimento também corroboram as emoções, o físico e o linguístico (Frijda, 2004).

Considerar a temática como foco de estudo parece complexo e impossível de compreendê-la, mas a ciência abriu caminhos com elementos físicos para que as emoções passassem a ter vasto campo de pesquisa, inclusive dentro da vertente ensino-aprendizagem. A neurociência criou uma ponte onde é possível transitar entre o físico, intelectual e psicológico, isto permite o compartilhamento dos mecanismos que geram as funções vitais, cerebrais, sistema nervoso, sistema cognitivo e emoções.

Trilhar o caminho que associa as emoções ao processo de desenvolvimento intelectual de um indivíduo, traz entendimento sobre a organização e funcionamento do cérebro humano no processo de aprendizado e comportamento.

Sócrates em 370 a.C. sugeriu: “conhece-te a ti mesmo, pois dentro de ti reside toda sabedoria”. Dessa forma, lançou seus fundamentos no método introspectivo: olhar-se para dentro de si mesmo. Entretanto, sabemos que nem tudo reside dentro de nós. Há tanta coisa que aprendemos de fora que, precisamos na realidade entender como se processa essa linha divisória entre o mundo interno e o mundo externo, muitas vezes, confuso e complicado (Presa, 2006 p. 6).

Segundo Strongman (1998), Aristóteles foi o autor da teoria do coração: tal teoria esclarece que ele acreditava que ouvidos e olhos eram interligados pelos vasos sanguíneos, e que eles seriam a ponte onde as informações perceptíveis transitavam em direção ao coração, sendo este o responsável por gerir as ações e reações do corpo.

Para Zimmer (2004, p.33), “Galeno defendia a corrente de Platão, acreditando na teoria do trio de almas”. Esta teoria responsabilizava órgãos do corpo humano como sendo responsáveis pelo lado comportamental de uma pessoa. O cérebro era a alma racional, o coração seria a alma vital condutora da coragem e das paixões e o fígado regente das vontades, sejam oriundas de desejos ou prazer.

Os mistérios sobre o funcionamento da mente, da razão e das emoções é uma constante no desenvolvimento do homem. Platão, Aristóteles, Copérnico, Descartes, Darwin e outros filósofos em suas teorias se puseram como objeto de investigação, através de seus questionamentos e indagações. Coletivamente sabiam que para entender o comportamento de um indivíduo seria necessário juntar informações que percorriam o caminho que ia da filosofia à matemática, seria preciso uma compreensão das diversas ciências para construir o percurso que dava origem às emoções dentro do cérebro e repercutia por todo físico e intelectual (Strongman, 1998).

1.1 Concepções clássicas sobre as emoções.

Pela teoria, muitos foram os autores que se debruçaram a estudar e compreender as emoções e seus efeitos. Contudo, pela diversidade nas formulações dos pensamentos, tornou-se difícil elaborar uma teoria definida. Pelo contexto histórico, as primeiras formulações sobre o significado de emoção são posteriores às referências iniciais sobre a temática. As primeiras proposições teóricas sobre emoção são provenientes da Grécia antiga, berço de pensadores e

filósofos, dentre eles está Platão, que não valorizava a emoções, pois em sua concepção propunha o conceito de que o homem era repartido em três: espírito, razão e apetite ou desejo – alma tripartida – e a emoção era distinta deles e não se enquadra entre os três (Strongman, 1998).

Por muito tempo as emoções foram vistas como um obstáculo; a razão prevalecia e alicerçava, e a emoção obstruída. Questões sociais e culturais fizeram com que esta ideia fosse quase um conceito. Descartar o que antes era tido como subjetivo, aliviava a responsabilidade de não poder dar respostas claras e precisas acerca da influência das emoções no comportamento das pessoas. Uma teoria racional agregada a um conceito subjacente da emoção e afetividade eliminava qualquer possibilidade de tê-la como parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem de um indivíduo. Acreditou-se por muitos anos que o conhecimento poderia ser adquirido desconsiderando todos os sentidos físicos e sensoriais de uma pessoa. Segundo Alvarenga, diversos filósofos como Descartes, Platão e Leibniz denegriram toda e qualquer influência emocional, pois a relacionava com comportamentos promíscuos que levavam as pessoas ao descontrole de suas atitudes e comportamento. A razão pura deveria prevalecer em todas as circunstâncias, sem uso de nenhum sistema sensorial, os pensamentos funcionam automaticamente, tudo deveria ser lógico e possuir premissas que não se questionassem. Sua compreensão deveria ser fruto de uma escolha automática (Alvarenga, 2007, pp.8-10).

Segundo Strongman (1998), Aristóteles considerava as emoções como o resultado do enlace entre cognição e desejo carnal, onde o pensamento eleva o ser e as paixões o tornavam inferior. Posteriormente surge Descartes com seu conceito sobre emoção o qual começava a adentrar as concepções psicológicas existente no final do século XIX, que por sua vez, propunha a distinção entre razão e emoções considerando sua proposição “penso, logo existo” que enfatiza a condição superior da razão e racionalidade sobre a emoção.

Segundo Queiroz (1997), quanto ao comportamento do homem, Descartes o equipara a um animal, propondo que na ordem dos estímulos recebidos o animal recebe um sinal e automaticamente reage com uma ação através do seu corpo, enquanto que no homem esse processo é intermediado pela razão, o que por ventura receberia interferências emocionais, que resultam na alteração do comportamento e suas ações e reações. Contudo, as funções da emoção seriam de regular o funcionamento da glândula pineal – responsável por regular o sono, o desejo sexual e de reprodução – induzir o corpo físico propondo ações para os estímulos recebidos e se concentrar no alvo do estímulo. Esses processos resultam em uma emoção ou desejo que designaria ações para a mente e o corpo.

Dentre as abordagens dualistas está a de Kant (1993), que aborda que não há possibilidades de comunhão entre razão e emoção, uma vez que o próprio Deus dotou o homem de compreensão e racionalidade e isto significava dizer que não há lugar para a emoção e suas variáveis atuar, pois para ele a pessoa que se submetia as paixões da natureza humana estava com sua alma doente (Strongman, 1998).

Em decorrência do dualismo cartesiano o estudo das emoções passou a sofrer maiores considerações entre os séculos XVIII e XIX, isto porque proposições sobre a temática apresentadas por teóricos de outras áreas dentre eles Piaget, não permitia que religiosos, psicólogos e filósofos formassem um conceito único sobre o que seriam as emoções. Em meados de 1872 tem-se Darwin (2000), com seu estudo sobre o desenvolvimento dos estímulos emocionais e expressões oriundas de sua ação, que sugeria a compreensão desses estímulos tanto no homem como nos animais. Tais estímulos desencadeavam reação de adaptação do ser ao meio, enfatizando a luta pela sobrevivência da espécie.

Posteriormente à Darwin (2000), encontram-se as proposições sugeridas por Lang (1994), através da teoria periférica da emoção, que trata das emoções como um estimulador fisiológico sem interferência racional, o que resulta na elucidação das reações do corpo. Isto sugere que o homem reage não porque recebeu um sinal em seu corpo, mas por compreender o que significa o sinal. Sugere-se que a teoria de James-Lange, seria a pioneira na busca pela compreensão das emoções do comportamento humano e da teoria cognitiva emocional.

Em meados da década de 20 surge a teoria de Cannon e Bard (Lang, 1994), que contraria toda teoria de Lang. Esta teoria afirmava que no homem, mediante os sinais que advertissem riscos, os estímulos nervosos seriam subdivididos e acionaram o córtex cerebral e o hipotálamo sendo estes respectivamente os responsáveis pelas sensações de medo, tristeza, dor, alegria e por determinar as reações fisiológicas e ações físicas que ocorrem de modo simultâneo (Strongman, 1998).

Nos anos 60, surge a teoria do cognitivismo por Schachter-Singer, que aborda o impacto das emoções como desencadeadora pelo sujeito de forma coerente e fisiológica que deve ser compreendida com o propósito de descobrir sua origem e poder caracteriza e experimentar tal emoção segundo afirma LeDoux (1998).

Em todo este percurso é possível perceber que a teoria mais proponente para a historicidade da temática é a de James-Lange, visto que se remetia à psicologia filosófica, dos primeiros estudos sobre as emoções, porém com ares mais atuais para seu tempo.

1.2 Concepção contemporânea sobre as emoções: o lado biológico, psicológico e neurocientífico das emoções.

Comumente vemos menções sobre emoções como sendo a forma pela qual um indivíduo expressa seus sentimentos mediante gestos e/ou palavras. Acredita-se que pela complexidade que envolve o tema, teorias e conceitos objetivos sejam formulados, e assim, as emoções são sempre reportadas apenas para expressões de bem ou mal-estar.

Nas últimas décadas as contribuições dentro das áreas da psicologia e psicanálise só vêm ressaltando a importância das emoções dentro dos comportamentos e desenvolvimento social e cognitivo.

A perspectiva contemporânea compreende não só as questões biológicas do desenvolvimento humano, mas também perpassa pelo campo da neurociência e fisiologia, considerando o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Compreender o funcionamento do cérebro humano, juntamente com os estímulos desenvolvidos pelo corpo, é identificar os sinais que indicam a presença e influência das emoções no comportamento de um indivíduo.

Autores e teóricos como LeDoux, Wallon, Damásio, Goleman, Izard, Servan-Schreiber, Perlstein, Parkinson, Martineau D, Engelhart, Hess, Philippot, Blairy, Drevets e Raichle, Bagozzi, Baumgartner, Pieters, entre tantos outros buscam mostrar a mente emocional bem como a mente racional trabalhando em paralelo, se complementando, e trocando informações em todas as ações físicas ou mentais de um indivíduo, buscando ressaltar que o comportamento humano é trabalhado pela emoção experienciada. Esta pressuposição reconhece a essencialidade das emoções, sua gestão e gerenciamento em todas as áreas da vida (Branco, 2004, pp.9-14).

Outras premissas devem ser consideradas ao adentrarmos por esta área, porque as emoções não se registrem apenas a expressão de sentidos. Elas são o suporte de todo processo de desenvolvimento cognitivo e racional de uma pessoa, pois fazem parte de componentes altamente complexos e subjetivos que compõem um sistema físico e biológico de vários elementos, com diversos aspectos e possibilidades, ainda que sejam conhecidos ou identificáveis, entretanto é bastante difícil delimitá-la em conceitos concretos (LeDoux, 1998).

Dentro da ciência biológica - responsável por respaldar as funções neurológicas - encontramos os esclarecimentos que nos mostram o sistema límbico como sendo o responsável pelas emoções, e que este é desencadeador de estímulos fisiológicos no organismo, inerentes às oscilações produzidas pelas descargas emocionais emitidas pelo

cérebro, e que podem comumente ser identificadas através de sinais corporais em uma pessoa. LeDoux (2000), nos mostra que em meados dos anos 60, Schachter Singer, desenvolveu uma teoria que sugere, que o indivíduo que enfatizava que as emoções só poderiam ser caracterizadas e discriminadas após o aparecimento de uma resposta fisiológica, implicava dizer que a interpretação cognitiva da emoção preexistente mensurar seu grau de efeito e tipo de resposta diante de alguma situação em que a pessoa fosse exposta.

MacLean e Strongman (1998), sugerem que a emoção é decorrente de estímulos, ou seja, tem sua base na fisiologia. MacLean, aborda o desenvolvimento das emoções pela mediação do sistema límbico, sugerindo que ele faz parte da experiência emocional interligado à amígdala e o hipocampo que são responsáveis pelo lado subjetivo da emoção, e todo este conjunto culmina para entender as reações comportamentais e de autopreservação (Strongman, 1998).

Segundo Ekman (1992), “as emoções básicas são seis e são expressas e identificadas de maneira universal, sendo elas: alegria, tristeza, surpresa, nojo, medo e raiva.” (LeDoux, 2000, p.120).

Para Damásio, as emoções são expressões que explicam a vivência em determinado momento, assim o entendimento vem acompanhado do pensamento, da linguagem e do meio sócio cultural. Há uma apuração cerebral que permite a distinção das sensações, considerando o contexto, sendo esta uma perspectiva neurocognitiva. As emoções são compreendidas por dois ângulos: o biológico e o cognitivo. Por isto sugere que as emoções são um reflexo natural do processo de identificação, sondagem e escolha da ação e reação (Damásio, 2009, p. 148).

Segundo LeDoux (1998), a tentativa de regulação das emoções são inerentes aos seres humanos, contudo o controle exercido é muito inferior e limitado dentro da perspectiva desejada, pois, de acordo com a evolução do próprio ser, compreende-se que as emoções abrangem a consciência de uma forma sem limites, por que ela é decorrente de processo cerebrais que funcionam em maior proporção e intensidade na via dos sistemas da emoção para as vias do sistema cognitivo. Ou seja, a compreensão cognitiva e seu desenvolvimento acontecem não de forma involuntária, e sim estimulada pelas emoções podendo ser de forma consciente ou não. “Estados de consciência instalam-se quando o sistema responsável pela percepção é informado da atividade que está ocorrendo em sistemas de processamento inconscientes.” (LeDoux, 1998, p.16).

Para LeDoux (1998, p.17), “as emoções quando em pleno exercício de suas funções são capazes de motivar o comportamento, reunindo as informações e dando rumo às ações.” Este pensamento possui dois caminhos, quando considerando o fato de que esta motivação

pode ser para um resultado positivo ou negativo. Ao compreender que as emoções podem desencadear a mudança de um sentimento para um problema, como por exemplo: um sentimento de medo torna-se em insegurança, que provoca uma ansiedade, que poderá gerar um estado de pânico, acarretando problemas de natureza mental e comportamental para determinado indivíduo que o vivencia, o que por sua vez se torna um problema que reflete e culmina na desordem emocional de tal indivíduo afetando não só seu estado físico, psíquico, mas também social que pode produzir consequências no contexto familiar, intelectual, profissional, nas relações sociais e afetivas.

De modo positivo ou negativo, quando um indivíduo externa sua percepção de mundo ele não emite apenas uma opinião, mas em sua expressão está à concretização um sistema complexo de construção mental estabelecida entre hemisférios cerebrais diferentes, cada um com suas especialidades. O hemisfério direito do cérebro é o responsável pelas ações sensoriais e emotivas, internas e externas. Assim, o hemisfério esquerdo do cérebro responde pela parte cognitiva – pensamentos, racionalidade, linguagem e ações. E ambas trabalham em acordo se comunicando para que haja a inter-relação entre o racional e o emocional.

Diferenças quanto ao desenvolvimento do processo são relatadas em várias literaturas, mas há uma busca pela focagem neste processo que não depende de teorias e sim de um alinhamento entre o desenvolvimento da cognição ser dependente do lado racional. As variáveis que alteram como esse processo acontece são também em parte biológicas, se tratam de mediadores químicos responsáveis pela troca de informações dentro dos circuitos neurofisiológicos, sendo o hipotálamo o principal responsável pela emissão de respostas, ele produz a ocitocina e a vasopressina que são substâncias que influenciam no comportamento e na afetividade de uma pessoa, em conjunto com a dopamina e a serotonina que são responsáveis pela sensação de bem ou mal estar. Outras substâncias encontradas no cérebro humano também são responsáveis por mediar a ação das emoções, como acetilcolina, substância p, noradrenalina, as encefalinas, endorfinas e as dinorfinas, conhecidas por opiáceos endógenos. Os circuitos neurofisiológicos se ligam ao sistema límbico, essencial para a emoção, por ser um sistema complexo e que requer a participação de diversos componentes cerebrais. O sistema límbico é o responsável pela tomada de decisões mediante a ação dessas substâncias (Branco, 2004, pp.40-43).

Quanto à administração das emoções, sejam as que produzem resultados positivos ou negativos, faz-se necessário um equilíbrio fisiológico para que o corpo saiba como reagir quando exposto ao confronto ou exposição. É necessário que o próprio corpo consiga

estabelecer regras particulares para seu funcionamento quando submetido a situações que exijam um grau de exposição maior de suas emoções (Kopp, 1989).

Para cada emoção diferente, estratégias e ações diferentes (Arándiga & Tortosa, 2004).

A condição emocional ou psíquica de um indivíduo direciona a qualidade de seu desenvolvimento, seja na sua produção cognitiva, como física e intelectual, e funciona como medidor do seu desempenho de forma positiva ou negativa. A seletividade dos estímulos acontece de forma involuntária e automática pelo cérebro. No centro emocional se alocam cargas positivas e negativas e a cognição é responsável por atribuir os valores aos estímulos recebidos, direcionando as informações para uma delas. Estados emocionais negativos atuam gerando insegurança, insensibilidade, isolamento, negatividade, pouca divergência, falta de criatividade, apatia, entre outros fatores que comprometem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Quando as emoções positivas são acessadas o oposto acontece; picos de alta criatividade, segurança, otimismo, empatia, pensamentos e outros estímulos que cooperarão para o desenvolvimento são liberados. Ambos estados emocionais são acessados mediante as diversas situações que o indivíduo se encontra. Quanto mais alta a dose emocional - negativa ou positiva - a qual o indivíduo for exposto mais forte serão as reações, desenvolvimento e atuação do mesmo.

Porém, toda emoção é passível de mudança. É possível alterar o estado emocional de uma pessoa de forma direta ou involuntária. E a afetividade nos seus mais variados aspectos contribui para que isto aconteça. Os valores emocionais são mensurados pelo seu nível de importância e sentimento produzidos – negativo ou positivo – não advindos da evolução da cognição, considerando que, a emoção não foi ou não é apenas elaborada mediante as percepções externas ou pensamentos involuntários, do contrário, ela se desenvolve a partir de uma estrutura particular, pessoal, e inerente a cada ser humano (Alvarenga, 2007, pp.18-23).

Diversas teorias quanto à origem das emoções são suscitadas dentro da literatura, entre elas estão a motivacional, a relacional e a cognitiva. Cada uma aborda as emoções por ângulos que se cruzam. A relacional refere-se às emoções oriundas de um complexo sistema de associações entre ambiente e pessoa, com emoções que se distinguem entre positivas e negativas. A motivação surge em decorrência da exposição do indivíduo a momentos importantes que o farão alcançar objetivos já antes estabelecidos pelo mesmo (Lazarus, 2006). E a cognitiva acontece em função da relatividade da experiência vivenciada pelo indivíduo; ele atribui valores às situações, e esses valores irão representar suas ações (Batista, 1999).

Compreende-se então que cada expressão emocional tem causas peculiares, únicas e com fundamentos específicos, a relação entre pessoa e acontecimento, implica na produção subjetiva de ações e reações (Sroufe, 1997).

As emoções produzem ligações entre a percepção, cognição e regulação individual que dão origem às novas conexões significativas para o indivíduo, sejam elas em decorrência de bons ou maus momentos, sensações e expressões tanto presente quanto no seu passado.

Os comportamentos externados nas mais variadas situações são respostas aos estímulos internos, alimentados por um processo neural que constitui em alimentar a motivação ou desmotivação em uma pessoa dentro do sistema subcortical cerebral (emoções), e os processos afetivos se desenvolvem em cima de uma base neural e evolutiva, que se adaptam às situações vivenciadas. Desta forma o indivíduo avalia inconscientemente as situações vivenciadas e as associa com os estímulos enviados pelo cérebro.

Há certa dificuldade em ativar o processo de cognição apenas por estímulos externos uma vez que o cérebro sempre irá buscar informações de natureza emocional para associá-la aos pensamentos que desenvolveram outros pensamentos e qualquer outro processo de aprendizado. Pesquisas dentro desta área, indicam que pessoas que não sofreram grandes traumas emocionais e possuem um nível de afetividade equilibrado evoluem mais dentro dos processos cognitivo, fluindo de forma dinâmica aos estímulos externos e respondendo de maneira dinâmica dentro do seu processo de evolução como ser humano (Alvarenga, 2015).

1.3 Emoções e seus desdobramentos: Diferenciações sobre emoções e afetividade.

O estudo das emoções sempre atraiu muitos teóricos, e ao longo dos anos tem-se tido uma crescente busca em investigá-la nas suas mais diversas aplicações (Silva, 2011). Assim, nas últimas décadas diversos autores buscaram inspirações nos primeiros achados sobre o assunto. Muitos mergulharam nos escritos de renomados filósofos, entre eles, Darwin, Aristóteles e Descartes, agrupando bases filosóficas à psicologia, investigando as demais áreas, trazendo novas informações e criando novas problemáticas permitindo que nenhum conceito se tornasse fechado e sim que os já existentes fossem revisados e integrados dentro do campo de estudo da teoria para que servisse de complemento para outras ciências (Lang, 1994).

Autores como Damásio (2000), Ekman (2011) e Magalhães (2013), se atrevem a definir as emoções para embasar suas teorias. A emoção é uma variável tanto física quanto

psíquica, decorrente de estímulos de atuação automática, desencadeando reações adaptáveis que são permeadas pelo meio ou situação a qual a pessoa esteja exposta. Em um contexto geral, o ser humano mesmo inconscientemente, está apto a usar suas emoções para expressar o que está sentindo, e está pronto para se adaptar aos estímulos recebidos, sendo que são estes os que irão direcionar a resposta calculada pelo cérebro e expressão corporal (Damásio, 2000). As emoções são fatores determinantes que influenciam na qualidade de vida das pessoas (Ekman, 2011). As emoções são estímulos automáticos oriundos dos neurônios, que produzem ações rápidas e variáveis que se adaptam e funcionam como um fio condutor catalisador das expressões e interagem com outros componentes do corpo humano tanto de natureza física como subjetiva (Magalhães, 2013). Assim, observamos que as teorias se aproximam ou também podem divergir entre si, variando de acordo com sua aplicabilidade.

É sabido que elas exercem um papel fundamental na composição do desenvolvimento, assimilação e expressão das reações no ser humano. Seus significados podem variar na forma expressa pela literatura, mas sua função ainda continua sendo a de produzir estímulos, ações e reações que variam entre a classificação, intensidade e duração. Elas surgem como resposta, levando o indivíduo a adaptar-se, se incluir ou repelir frente a situações e experiências ao qual ele venha a estar exposto ao longo de sua vida (Silva, 2011).

As emoções fazem parte de um conjunto de que agrupa múltiplas ciências, entre elas a biologia, antropologia, filosofia, sociologia, psicologia e em cada uma dessas emoções é estudado por um espectro. A sua diversidade torna mais complexo ainda o seu processo de definição (Strongman, 2004).

Afetividade é um processo oriundo de um sentimento emocional distinto de qualquer outro processo cognitivo e ambos se diferenciam devido a seus critérios funcionais e biológicos. Ela - a afetividade - também é responsável pelo estímulo motivacional e coopera para com o indivíduo na hora de realizar escolhas cognitivas porque traz à evidência o pensamento que trará uma resolução para um problema interno, ou seja, pode-se dizer que a afetividade é a ponte entre emoção e cognição.

No cérebro humano as emoções comportam um sistema inicial que está separado do sistema cognitivo em termos biológicos. Ambos são sistemas neurais que se comportam de maneiras diferentes e a afetividade funciona como um uma ferramenta que avalia e adapta as informações emocionais preexistentes aos pensamentos que serão formados. A afetividade mensura as experiências físicas e emocionais já vividas e produz respostas dentro do processo de cognição nas mais diversas áreas da atuação de um indivíduo (Alvarenga, 2015).

Como já mencionado, diversos fatores afetam as emoções ao longo do desenvolvimento de uma pessoa: fatores fisiológicos, sociais, culturais vivenciados, história de vida, incluindo também o desenvolvimento cognitivo e o conhecimento prévio de situações. Todas as informações acopladas a esses fatores afetam não só as emoções, mas o desenvolvimento intelectual, como também o psicológico, comprometendo o desempenho do raciocínio, linguagem, percepção, atenção e na tomada de decisões e postura frente a situações conflitantes (Christianson, 1992).

Diversos estudos e pesquisas realizadas com o intuito de conhecer mais sobre a natureza e o reflexo das emoções no desenvolvimento das pessoas, mostram que a memória humana trabalha por associação involuntária e ela sempre recorre a palavras e/ou imagens de situações ou momentos (emocionais ou neutros) que desencadeiam um estado emocional de ação ou retração. E os resultados desses estudos mostram que acontecimentos negativos ou que sejam desencadeadores de atitudes negativas são mais recordados, flashes emocionais de acontecimentos vivenciados ou não são acionados, o foco de suas memórias e lembranças são associados involuntariamente a situações que os remetem a sensações e sentimentos que se assemelham ao momento (Christianson, 1992).

Muitas vezes há uma confusão entre o que é emoção e o que é sentimento. Ambos se relacionam, mas são diferentes. A emoção é orientada pelo interior enquanto o sentimento é exterior. A emoção alimenta o sentimento, contudo há sentimentos que não possuem sua origem nas emoções (Damásio, 2000).

Para Wallon (1995), a vida afetiva se estabelece a partir de um forte processo de sensibilização desde os primeiros contatos. Uma criança é atraída pelas pessoas a sua volta e tem seu interesse despertado quando percebe que as mesmas lhe dão atenção. Entre crianças em fase escolar percebe-se que o nível de medição da afetividade é tido pela relação entre aluno e professor, a forma de falar e os gestos, atraem ou afastam dentro desta relação.

A afetividade é um sinônimo de empatia, que oscila de acordo com as emoções vivenciadas nas várias situações das relações humanas. Piaget (1959), nomeia afetividade como sendo um estado psicológico, pois está estritamente ligada à emoção. Estado este que influencia no comportamento, aprendizado e desenvolvimento cognitivo, e que também indica a forma de ver o mundo. Para Piaget (2006), a afetividade é de extrema importância e relatividade tanto dentro como fora do ambiente escolar, ela desenvolve laços que interligam ‘mundos’ diferentes dentro de um mesmo universo, pois através dela são conhecidas e identificadas as características de uma pessoa dentro do convívio social, uma vez que coopera para o desenvolvimento mental e intelectual de uma aluno/pessoa.

Para Wallon, uma pessoa é constituída por um todo e se desenvolve até a fase adulta de acordo com a interação entre o afetivo e o social. Ela é um conjunto de informações agregadas que funcionam por relações de origem. As atitudes são decorrentes de um nível de organização ou podem ser extensão de outras situações de natureza física ou emocional.

As atitudes estão na raiz de nossas relações com o mundo exterior. Na presença que nos impõem, desenvolve-se uma atitude correspondente que prepara as reações apropriadas, mas que também pode prolongar-se e, finalmente, traduzir-se, não em movimentos, mas em consciência. Frequentemente, é insistindo sobre nossas atitudes que chegamos a uma realização mental mais completa e mais clara dos acontecimentos. Em face de outrem, a concordância entre nossas atitudes é o modo de entendimento e de concepção mais espontâneo e a discordância dessas é o indício mais imperativo de um conflito (Wallon *In* Pereira, 1995, p.24).

Segundo Wallon (1995), a origem da pessoa está no nível afetivo, que surge logo após o nascimento, e acontece até a maturidade. É no nível afetivo que as emoções predominam e compõem o quadro de formação da personalidade e desenvolvimento intelectual. A função das emoções é a primeira e mais prematura a ser identificada e desenvolvida no ser humano, o que sugere que as emoções são a ponte que interliga as ações e reações de uma pessoa mediante a exposição a fatos e situações com invariáveis de idade.

Quanto à condição de desenvolvimento intelectual e aprendizagem considera-se que se inicia, portanto, no estágio ou nível da afetividade. As interações com o meio e as relações com o outro são responsáveis por desencadear o desenvolvimento das emoções e afetividade enquanto ainda bebês. Com o desenvolvimento das experiências vividas passam a se interligar e interagir com outras situações, ideias, atividades, produzindo um caminho de respostas e reações muitas vezes desconhecidos por quem as vive.

Duas fases da vida humana demonstram com clareza a evolução e respostas da influência das emoções no desenvolvimento: Na infância, dos 2 aos 3 anos e na adolescência por volta dos 14 aos 17 anos. Na primeira fase a afetividade é a fase da associação ao conhecimento com o intuito de testar as próprias limitações e fronteiras, que por consequência geram de forma consciente informações classificadas por qualidade e interesse, e subconsciente produziram afeto ou rejeição. Já na adolescência expõe-se a fase da associação e questionamento, que podem produzir outros problemas de natureza física ou emocional, ou

acarretar problemas no desenvolvimento social ou intelectual da pessoa, chamada também por Wallon, de crise do conhecimento ou crise afetiva (Pereira, 1995, p.25).

Emoção e afetividade sempre estarão em constante entrelaçamento dentro de qualquer etapa do desenvolvimento mental e intelectual. Distinguindo que o momento é a variável que indica se a afetividade está preponderando sobre a cognição e vice-versa. Quando existe a dominância da afetividade sobre o cognitivo, está indicando que o indivíduo se voltou para o desenvolvimento do seu eu, às ações e informações exteriores estarão construindo ou reconstruindo informações internas já existentes. Já quando a cognição está em ação verifica-se que o interno está sendo exteriorizado; por meios dos sentidos e ações o mundo em volta está sendo descoberto.

Afetividade e inteligência são distintas em natureza, contudo são complementares no desenvolvimento de uma pessoa. Não poderá haver distinção ou separação de suas influências, contribuições e interferências dentro do processo cognitivo. Assim como as emoções alteram o funcionamento cerebral, a afetividade também provoca mudanças que estimulam ou retraem o desenvolvimento mental e intelectual. Ambas podem acelerar ou refrear qualquer processo de aprendizagem, mas as duas podem alterar o comportamento e reações dentro das mais variadas situações que um indivíduo seja exposto (Piaget, 1959).

Afeto é a “manifestação subjetiva do tônus emocional que acompanha uma ideia ou representação mental.” (Sene-Costa, 2006, p.41).

A afetividade é responsável pelo funcionamento equilibrado entre o ser orgânico e social. Ela é grande responsável no desenvolvimento da personalidade de uma pessoa, uma vez que relaciona as circunstâncias em torno do indivíduo transformando-o e fazendo com que ele progrida dentro do campo social. O desenvolvimento da aprendizagem também é fortemente amparado pela afetividade, por produzir sentimentos de empatia ou apatia diante deste processo (Wallon, 1979).

Atualmente concebe-se que tanto os fenômenos decorrentes de origem emocional quanto os de origem afetiva são indicadores de valores e significações para o indivíduo. Sua estrutura emocional também se completa pela cooperação através do outro. Esses fenômenos contribuem na construção pessoal da sua percepção e sentido, podendo-se dizer qualidades, conhecimento e habilidades, construindo individualmente seus paralelos de agradabilidade ou rejeição.

Dentro do processo afetivo é possível identificar mudanças decorrentes do estado emocional, entre eles: mudanças no comportamento, alterações no humor, raciocínio, empatia e interesse-se por algo ou alguém, o que pode alterar o quadro das relações sociais ou

desencadear emoções ainda não trabalhadas, implicando no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo.

Os fatores emocionais criam pontos de referências dentro do processo de compreensão que desencadeiam no interesse ou apatia por determinada coisa, situação, momento ou pessoa. Eles informam o nível de aceitação diante das necessidades a qual uma pessoa é exposta, e produzem um efeito que flui tanto na sua vida cotidiana, bem como no ambiente escolar onde parte do seu processo de aprendizagem acontece. Os efeitos decorrentes também podem ser percebidos mediante as ações de afetividade que uma pessoa expressa. Levando ou não a construção de barreiras, que podem implicar nesse processo (Rogers, 1989).

Outros fatores de natureza generalizada também cooperam para a evolução ou regressão dentro dos processos afetivos e emocionais e envolvem o processo cognitivo do indivíduo.

Assim, há uma conexão entre ideias, pensamentos e emoções que são contrabalanceados com as perspectivas estabelecidas pelo indivíduo podendo alterar o efeito ou reação emocional do mesmo (Sadock & Sadock, 2007).

1.4 Competência emocional: ponto de equilíbrio.

Tida como ponto de equilíbrio entre afetividade e emoções, a competência emocional ou inteligência emocional, surge com o propósito de trazer equilíbrio entre as emoções e as ações. Ela se relaciona com o desenvolvimento e bom uso das habilidades emocionais, fazendo de uma situação desmotivadora uma alavanca para a persistência, busca a interação entre os objetivos que são comuns no meio em que está situado, procura controlar as reações e sempre trabalhar para que a motivação esteja presente.

Essa teoria foi bastante defendida nos anos 90 por psicólogos renomados como Salovey, que incluiu dentro do campo da inteligência emocional, a inteligência intrapessoal e interpessoal, absorvendo-as de Gardner, para compor seu conceito e base de estudo. As emoções não são apenas estados de ânimo, elas em um ritmo frequente nos traz informações importantes que são associadas à tomada de decisões e ações, e também é a responsável pela produção de resultados comportamentais positivos ou negativos. Já para Steiner e Perry (2001), pessoas que são capazes de desenvolver sua criatividade e personalidade diante da influência das emoções são ditas como emocionalmente educadas. Elas possuem um outro estilo de vida e outra forma de ver o mundo a sua volta, são mais abertas nos relacionamentos

e sua afetividade coopera com o desenvolvimento de si mesmo e do outro (Goleman, 2001, p.18).

Nesta mesma década de 90, alguns outros psicólogos resolveram definir qual seria a função da inteligência emocional, entre eles está Santos (2000, p.46) que diz:

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Seguindo essa linha de pensamento surgem os estudos sobre a inteligência emocional que compete em buscar estabelecer o ponto de equilíbrio entre a emoção e a razão de modo perspicaz e sadio.

Dentro das relações sociais nossas emoções são conduzidas pelo nível de interação afetiva que desenvolvemos, e que na maioria das vezes sempre está voltada para si mesmo e não para o outro, considerando que o que vemos e ouvimos conduz diretamente nossas reações.

Os sentimentos são a externalização de algo interior, que expressam um desejo permanente em equilibrar as emoções com atitudes coerentes, contudo isto pode, torna-se relativo devido à maleabilidade de sua composição, uma vez que a emoção distingue os sentimentos em dois momentos, o que será exposto, ou seja, a parte explícita e a parte implícita, “oculta”. A externalização é desencadeada por um processo puramente emocional, enquanto que os sentimentos correspondem a reações físicas como tom de voz, expressões, movimentos, entre outros (Damásio, 2004, p.15).

A competência emocional propõe através dos conhecimentos adquiridos por meio de experiências vividas por uma pessoa, uma nova forma de lidar com as emoções. Essas competências podem ser mais facilmente trabalhadas em qualquer fase da vida, considerando que em cada uma das etapas – infância, adolescência e fase adulta – já se possui dentro de suas limitações certos conhecimentos de si mesmo frente a determinadas situações.

Seu papel fundamental é conscientizar o indivíduo quanto ao controle sobre suas emoções mediante as situações onde ela possa ser fortemente acionada, e que se não bem gerenciada poderá trazer prejuízos para o seu desenvolvimento. Dentro do ambiente escolar a

identificação de fatores que interfiram no desenvolvimento de um aluno é fundamental, para se trabalhar as competências emocionais de forma individual e coletiva.

A alfabetização emocional amplia nossa visão acerca do que é a escola, explicitando-a como um agente da sociedade encarregado de constatar se as crianças estão obtendo os ensinamentos essenciais para a vida – isto significa um retorno ao papel da educação. Esse projeto maior exige, além de qualquer coisa específica no currículo, o aproveitamento das oportunidades, dentro e fora das salas de aula, para ajudar os alunos a transformar momentos de crise pessoal em lições de competência emocional (Goleman, 2001, p. 294).

“É importante que haja um controle sobre as reações e expressões das emoções, assim será possível a identificação de interferências advindas dela, bem como trabalhá-la em prol de uma melhora do desenvolvimento intelectual e social.” (Ekman *In Fóz*, 2015, p.1).

A competência emocional é uma capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que é a capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar das dificuldades; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; ser empático e autoconfiante (Goleman *In Fóz*, 2015, p.1).

Estudiosos da área da educação emocional, sugerem que o bom funcionamento das competências emocionais aumenta as expressões de afeto, pois a boa administração das emoções dentro das relações facilita o desenvolvimento de atividades e comunicação.

Identificação das próprias emoções, controle mental e interno gerindo as emoções, habilidade de compreender o que o outro vive ou sente, destreza e bom relacionamento interpessoal permeado pelo conhecimento das próprias emoções são aspectos da inteligência/competência emocional (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002).

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo Sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do

que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto à razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem ou para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum (Goleman, 2001, p.18).

Pessoas, líderes e alunos com competência emocional trabalhada ocupam lugar de destaque tanto no desenvolvimento cognitivo como psicológico. São líderes, mediadores, pacificadores, possuem domínio e ponderam as próprias atitudes, cultivam a arte do bom relacionamento dentro do convívio social. São hábeis dentro do campo emocional para analisar perspicazmente as suas emoções e a do outro, reconhecendo suas necessidades, procurando convertê-las em fatores que contribuem para o seu desenvolvimento não o fazendo recuar ou fluir através dela. Conseguem investigar o que desencadeia emoções que possam trazer bloqueios e buscam aprender a lidar com ela e com os sentimentos decorrentes (Goleman, 2001).

É sabido que não existe uma cultura onde se ensina o treino e a boa administração das emoções. Cabe ao próprio indivíduo se auto analisar e tomar a iniciativa de mensurar seu comportamento, reações e postura. As formas educativas ofertadas não incitam que devemos ponderar nossos estímulos emocionais, apenas fomos racionalizados a expressarmos o que sentimos, seja de forma direta ou indireta, por isto, as emoções são tidas muitas vezes como um estímulo prejudicial na vida do ser humano. A inteligência multifocal surgiu neste entremeio, decorrente dessa busca em conseguir um equilíbrio para a boa administração das emoções, buscando respostas e cooperando no trabalho das competências já existentes no indivíduo, competências essas que farão com que ele deixe a emoção - mesmo as de natureza negativa - ser administrada de forma positiva para sua vida.

Identificar, conhecer, gerenciar e manusear as próprias emoções e a do próximo de maneira ideal e benéfica é trabalhar com a competência emocional, não anulando que as emoções carregam em sua essência informações que compõem uma necessidade nata de cada indivíduo. Para isto emoções, memória e raciocínio trabalham em conjunto de forma a trazer uma consciência clara dando o poder de escolha mediante a cada estímulo recebido, fazendo com que haja uma regulação dos resultados produzidos e expressados (Cury *In* Souza, 2015).

Damásio (2004, p.35), afirma que “as emoções se encenam no teatro do corpo. Os sentimentos no teatro da mente”.

O espaço vivencial da realidade da vida é, amiúde, demasiado exíguo e restritivo, de modo que o indivíduo pode facilmente perder o seu equilíbrio. No palco, ele poderá reencontrá-lo, devido à metodologia da liberdade – liberdade em relação às tensões insuportáveis e liberdade de experiência e expressão. O espaço cênico é uma extensão da vida para além dos testes de realidade da própria vida. Realidade e fantasia não estão em conflito; pelo contrário, ambas são funções dentro de uma esfera mais vasta – o mundo psicodramático de objetos, pessoas e eventos (Moreno, 1975, p. 1).

Segundo Gardner (1994), essas habilidades que são desenvolvidas dentro da competência emocional ou inteligência emocional se desdobram em duas partes, e se identificam como inteligência intrapessoal e interpessoal. A inteligência intrapessoal trata de habilidades voltadas para a formação de si mesmo: o autocontrole, a disposição e motivação, o autoconhecimento, enquanto que a interpessoal tem seu foco em desenvolver essas habilidades nas pessoas a sua volta. O desenvolvimento destas competências compreende na identificação e resolução de problemas que refletem na vida social do indivíduo, primeiro de forma individual e posteriormente coletiva, visando a resolução de conflitos internos, mudanças de humor e temperamento que desencadeiam em mudanças de comportamento e reações, e na interação com o meio.

1.5 Compreendendo motivação e desmotivação pelo funcionamento cerebral.

Para entender os processos relacionados à aprendizagem, é primordial conhecer a existência de funções determinantes que colaborem com o perfeito desenvolvimento de assimilação pelo aluno ou pelo total desinteresse.

Sinais sempre evidenciam a motivação que um aluno tem ou não por determinados assuntos, matérias, conteúdo, ou situação dentro do ambiente escolar. Esses sinais podem ser de ordem familiar, social, psíquica (mostrando alterações comportamentais, emocionais e até físicas) ou cognitivas; também apresentam a falta de concentração, hiperatividade, distúrbios

da aprendizagem entre outros. Tais fatores podem trazer consequências para o aprendizado do aluno, motivando ou desmotivando.

Um quadro de motivação reflete diretamente no empenho do aluno em determinada atividade, e seu interesse em realizá-la acontece por diversas razões ou causas. A desmotivação funciona da mesma maneira, porém, reflete de forma negativa, e ao invés de agregar ela repele o aluno do momento vivenciado.

Identificar as causas que levam o aluno a não sentir-se motivado pelos estudos ou no aprendizado de qualquer outra atividade é essencial para que se possa atuar indo de encontro e combatendo a raiz do problema, de maneira que se corrija a situação antes que haja um agravamento; bem como, saber trabalhar a motivação preexistente é primordial para fazer o aluno se descobrir cada vez mais e assim poder sempre avançar na busca por novos conhecimentos.

Segundo Goleman (2001), o cérebro humano em sua função natural tem a capacidade de perceber, processar e reter informações que constituem o eixo do desenvolvimento. Por sua complexidade não se conhece por completo suas capacidades. De acordo com a estrutura biológica ele se constitui em camadas que são sobrepostas, e cada uma dessas camadas é referente a uma fase de evolução do ser humano. A constituição emocional do cérebro emocional seria mais antiga que o racional dentro dessa perspectiva, pois se compõe pelas camadas mais antigas (primeira e segunda).

A primeira camada e mais antiga, chama-se de paleoencéfalo que nos remete aos répteis. Essa camada é responsável pelos impulsos e instintos; compreende-se nela as reações de medo, defesa e fuga, também é responsável por desencadear os sentimentos negativos e emite os sinais de saciedade e desejo.

A segunda camada nomeia-se de mesencéfalo, remetendo-se aos mamíferos e a animais que se assemelham com os seres humanos na sua constituição. Nela se encontra o sistema límbico responsável pelo controle das emoções e respostas desta natureza, também está situada nele a capacidade racional e desenvolvimento da afetividade, sentimentos como amor, reações de repulsa e vergonha, alegria e tristeza.

E a terceira camada e mais recente é o neo-encéfalo, conhecido como novo cérebro, responsável pelas capacidades intelectuais e cognitivas. Pode-se atribuir a ela a responsabilidade pela racionalidade e retenção dos impulsos.

Desta forma a estrutura primordial do cérebro humano está centrada no sistema límbico que é o responsável por interligar essas camadas, integrando todas as outras partes do cérebro para que haja um funcionamento paralelo entre elas. Em linguagem mais atual, pode-

se dizer que no cérebro há um 'super chip' chamado de amígdala, funcionando com uma central, responsável por receber todas as informações de natureza emocional e distribuí-las; nesse processo de redistribuição, diversas áreas são acionadas conforme a necessidade decorrente da emoção desencadeada. A amígdala está estritamente ligada com o hipocampo, um outro núcleo do sistema límbico. Ele responde pela percepção, atribuindo às informações recebidas remetendo-as à memória. Posteriormente essas informações são enviadas ao cérebro novo, representado também pelo córtex pré-frontal, ou seja, o cérebro racional que fará uma nova avaliação da informação e suprimirá as emoções, controlando o comportamento, enviando impulsos racionais que se adequam frente à situação vivenciada.

Contudo, apesar da pré-configuração natural da constituição cerebral ao longo do desenvolvimento do indivíduo, suas vivências cooperam para que ele apresente um novo molde, e que quando treinado pode mudar ou ajustar a percepção do indivíduo diante dos fatos.

Conhecendo o funcionamento cerebral e diagnosticando os fatores que influenciam no aprendizado de um aluno, é preciso saber como lidar e intervir de maneira positiva, com a proposta de levá-lo superar suas dificuldades. Na jornada desse processo de ensino-aprendizagem as memórias são fundamentais para se investigar possíveis causas de desmotivação, ou o inverso. As memórias podem servir como estimulantes motivacionais, uma vez que elas estão interligadas à vontade de estudar ou não. É quase impossível separar motivação ou desmotivação de experiências vividas dentro ou fora do contexto escolar.

Cabe ao professor ser o mediador e incentivador para que as boas experiências aconteçam também dentro da escola. Essas experiências poderão ser o combustível que moverá o aluno para perto ou para longe da escola, das atividades e das relações dentro do âmbito educacional.

O aluno busca encontrar dentro universo da aprendizagem, um mundo que se adeque às experiências vividas por ele, do contrário a incompatibilidade será uma causa de desinteresse.

Antes de ser aluno, devemos considerá-lo como um indivíduo que tem uma mente emocional e uma mente racional. Dentro da neurociência podemos encontrar as distinções entre ambas as mentes.

Oliveira e Araújo (2010), afirmam que outros aspectos envolvidos na motivação para o aprendizado relacionam-se à saúde mental dos alunos, a influência da família na socialização e em questões de ordem emocional.

A mente emocional em geral serve de estímulo para a mente racional. Ela tem o papel de ativar o raciocínio, e busca extrair da pessoa experiências, lembranças ou emoções positivas que despertem o interesse, que as motive, uma vez que esta mente emocional é um arquivo onde se armazenam sensações, e de onde são lançados hormônios que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem, causando interesse ou desmotivação.

A memória difere da aprendizagem, já que está se relaciona apenas ao processo de aquisição das informações e aquela engloba também a retenção e a recordação. No entanto, as duas estão intimamente ligadas entre si, exercendo a memória um papel determinante na seleção e consolidação da informação adquirida (Lent, 2005.p.58).

Assim, a mente racional trabalha em parceria com a mente emocional com o propósito de fazer com que ações designadas ao aluno sejam cumpridas com mais agilidade e facilidade. Assimilar como funcionam essas “duas mentes” e suas interligações fará com que seja possível entender a influências de informações externas e internas, vindas dos mais diversos meios já mencionados anteriormente, causando impacto num indivíduo em qualquer fase da vida, principalmente naquelas que estão em fase de construção do conhecimento e formação de concepções e ideias.

Há evidências que estímulos significativos dão à recordação uma emocionalidade que, ao ser controlado pela amígdala cerebral, dão respostas diversas e influenciam no quanto essa memória será armazenada, devido ao grau de importância que foi dada à mesma (Neufeld, Brust & Stein, 2008, p.13).

Ainda considerando as questões científicas sobre o assunto, entende-se que a mente emocional guarda as memórias; memórias essas que podem e são constantemente acessadas de maneira consciente ou inconsciente, e que causam reflexos no processo de aprendizagem do aluno. É como um ciclo vicioso: a mente emocional estimula a mente racional, que por sua vez seleciona o que será retido ou não dentro do campo das emoções, e conseqüentemente determina como o cérebro agirá, fazendo com que a pessoa escolha viver ou não determinadas situações à que são expostas.

Em geral, a detecção de problemas provenientes dessa natureza não é feita diretamente pela pessoa (no caso do contexto - o aluno). Aprender coisas novas e diferentes não é uma

situação tida como sendo algo ruim, mas para alguns alunos pode ser uma situação que não produza interesse, simplesmente porque sua memória interliga o processo a alguma experiência vivida onde o resultado foi desfavorável emocionalmente, daí estudar passar a ser algo desinteressante.

É preciso que o professor seja analítico e ao mesmo tempo sensível, e esteja atento para perceber o desenvolvimento do aluno durante esse processo, para assim poder captar sinais positivos ou negativos relacionando qualquer dos sinais com raízes que o façam avançar ou querer para durante o processo de aprendizagem.

O professor agirá como identificador dos fatores, por está razão, ele deverá ter noções básicas de quais destes podem interferir no aprendizado de um aluno, ou captar fatores ou situações que estimulam tanto o aluno ao ponto de fazê-lo se destacar entre os demais; lembrando que está também é uma situação que deve ser tratada com cuidado para não provocar indiferença dentro de um grupo de estudantes, podendo suscitar outras situações que venham a ser desfavoráveis em diversos aspectos como: acepção, os assédios tipo bullying, a exclusão, etc., revertendo uma situação onde o aluno tinha muito estímulo e fez com ele comece a perder por não se enquadrar na realidade de aprendizado dos demais. Se necessário for, outros profissionais devem ser trazidos para ajudar na averiguação da situação, com o intuito de trabalhar junto com o aluno a maneira mais adequada de fazê-lo aproveitar o momento e levá-lo a crescer ou se houver sintomas de desmotivação, investigar as possíveis causas (Oliveira & Araújo, 2010).

Quanto à desmotivação é importante que se investigue o aluno que apresenta pouco interesse pelos estudos ou qualquer outra atividade desenvolvida dentro do âmbito escolar, e perceber se a origem é decorrente de um problema cognitivo, de saúde (no caso de ordem emocional) ou pedagógico quanto à maneira de abordagem por parte do professor. Consideremos que a prática, a falta de domínio, a didática ou metodologia aplicada também pode influenciar no processo ensino aprendizagem dos seus alunos.

Quando o professor consegue captar sinais, é necessário que a família também seja envolvida neste processo a fim de contribuir para que as causas da desmotivação sejam detectadas de uma maneira mais real. A família é um ponto chave nesta questão de se diagnosticar as possíveis causas, pois ela pode contribuir para uma melhora caso o problema esteja partindo dela.

É comum vermos ambientes escolares que em nada contribuem para que o aluno tenha interesse em aprender. O ensino foge à realidade dos alunos, a descontextualização faz com que eles se sintam perdidos num mundo que pode não ser o seu, implicando na externalização de

emoções que irão desfavorecer o desenvolvimento, de maneira que o que se é estudado não pode ser experimentado, praticado, vivido, levando o aluno a uma frustração ou crise. Suas emoções (considerando que elas não são apenas externadas pelo choro ou riso) emitirão sinais ao seu cérebro que por consequência gerará pensamentos que podem deixá-los confusos, desconexo, sem entender onde ele se encaixaria nessa realidade que é transmitida na escola através dos conteúdos expostos. O contexto social, regional e as diferenças de um modo geral devem ser explanados de modo natural, conforme o dia a dia do seu grupo de alunos (Tuleski, 2007).

Também é importante que o professor esteja atento a sua prática de ensino. A diversificação nas abordagens, a readaptação para a realidade vivenciada, a variação no ensino possibilita uma melhor assimilação e adequação por parte dos alunos. As emoções que produzem motivação encontrarão apoio para cooperar no desenvolvimento, a memória que estimula o aprendizado é abastecida por momentos que produzem satisfação e reconhecimento de habilidades. A neurociência explica essa relação e mostra que conhecer o cérebro da pessoa que pretende aprender algo é pré-requisito para se gerar estímulos que contribuam com o alargamento e desenvolvimento de novas habilidades; é a maneira de se capacitar o cérebro para novos aprendizados.

Quando um aluno não tem estímulo para estudar, uma atmosfera de negatividade é gerada em sua mente, o que o levará a uma redução do seu potencial, pois as emoções entram em ação. Assim, poderá haver conflitos internos, mudanças comportamentais, conflitos nos relacionamentos inclusive dentro da família, que por fim poderá afetar sua saúde psíquica e física (Tuleski, 2007).

Para entendermos os processos relacionados à motivação, é preciso considerarmos a existência de fatores motivantes e desmotivantes no ambiente escolar, percebidos desde a política educacional empregada que envolve a escola, a relação professor-aluno, a metodologia de ensino e as diferenças sociais e culturais (Tuleski, 2007, p.12)

A falta de motivação frente a determinadas situações é ativada pelas lembranças emocionais de forma involuntária ou não, e elas interferem quando o indivíduo é exposto a situações semelhantes ou conflitantes, fazendo com ele reaja de forma defensiva ou ofensiva. Por esta razão, o professor tem papel fundamental de ser o motivador e incentivador, sempre apresentando pontos positivos quanto às habilidades de seus alunos. Suas atitudes positivas

contribuirão para a formação de alunos mais seguros e potencialmente mais capazes, com a capacidade de desenvolver habilidades emocionais coerentes e positivas.

Falar de estímulo dentro do universo escolar não é algo simples. Em meio a tantas realidades existentes dentro do universo chamado educação, o professor precisa estar focado no seu papel de formador de um bom aluno. Faz-se necessário ponderar sobre como a escola deve desempenhar essa função formativa. O principal é que a criança seja beneficiada. Para isso, “entre a escola e a família deve haver uma soma, e não o atropelamento de uma parte pela outra [...]” (Tiba, 1998, p.157).

Com o constante avanço da tecnologia e suas inovações diárias, estudar aparentemente ficou mais fácil, porém menos interessante, já que aqueles que ensinam podem ser facilmente substituídos por um computador com conexão à internet, pois para boa parte do alunado é bem mais interessante um recurso moderno do que o contato direto com o professor, isso permite a impessoalidade e distância o laço afetivo e emocional que deve haver dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Com a evolução dos recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, a maneira de se obter conhecimento e de captar novas informações tornou-se mais acessível e hoje é quase impossível desconectá-la do contexto escolar. Celulares, tablets e outros apetrechos tecnológicos cercam esses alunos no dia a dia dentro e fora das escolas, independentemente de classe social.

Presente esta realidade, é interessante que o professor tente inseri-las e adequá-las mostrando-as como uma ferramenta poderosa de acesso a novos conhecimentos sem que seja necessário abrir mão do contato direto com os facilitadores do ensino.

“A escola precisa trabalhar cada vez mais no sucesso da aprendizagem, qualquer que seja o potencial da criança. Quando alguma criança aprende, ela jamais está isolada, ao contrário, ganha reconhecimento social, maturidade, respeito, amor e identidade positiva.” (Fonseca, 1995, p. 367).

Envolver o sujeito (aluno) com os objetos de estímulo ou mostrar onde eles estão presentes, conseqüentemente os fará refletir de que forma há ou não contribuição dentro dos estudos.

Segundo Dias (2004), o indivíduo é autor do seu conhecimento e concebe a aprendizagem como:

A capacidade e a possibilidade que o indivíduo tem de selecionar e perceber informações, conhecer, experimentar, compreender, interpretar, associar, armazenar e utilizar essas informações oriundas do meio. Estas capacidades proporcionam a associação e integração dessas informações dos conhecimentos que o indivíduo possui, garantindo relacionamentos afetivos, e melhor qualidade de vida no meio em que vive (Dias, 2004, p. 393)

Cada pessoa possui meios de adquirir e assimilar novos conhecimentos e experiências. Em cada situação vivida o ser humano reorganiza sua mente e a transforma ou modifica para melhor ou pior; O contexto onde a pessoa (aluno) vive ou está inserido seja ele familiar, social, escolar, reflete nas emoções, na afetividade, sentimentos, ações, opiniões e convicções. As emoções provenientes desse meio são responsáveis pelo desejo ou desinteresse de realizar algo determinado. Um bom ambiente escolar, onde haja positividade é fundamental para o desenvolvimento de um aluno. Uma escola que promove ou subjuga situações onde a competição, as brigas e os conflitos são ignorados, onde o lado emocional é anulado ou onde os professores não estão preocupados com o desenvolvimento intelectual, psicológico e emocional dos alunos, pode contribuir seriamente na identificação de problemáticas sugerindo a formação de barreiras durante o processo de aprendizagem.

Vygotsky, trouxe grandes contribuições para ampliar a concepção de aprendizagem, e disse:

A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo à nossa volta. Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem (Vygotsky *In* Bock et al., 2001. p. 124).

Problemas de ordem cognitiva influenciam diretamente a área emocional do aluno e vice-versa, comprometem o aprendizado e podem gerar outros problemas de natureza

psicológica. Famílias desestruturadas, situações de tensão ou constantes desgastes emocionais, também são fatores de risco para que problemas de aprendizagem sejam desenvolvidos pelo aluno. Alunos com problemas na esfera familiar, em geral apresentam um quadro de baixa autoestima e desconcentração, eles buscam fugir da sua realidade e dos seus pensamentos quando expostos a situações fora do contexto problemático.

Assim, o aluno que vivencia isso ao estar num ambiente diferente, e por não estar preocupado com o que será transmitido ali e sim, seu prazer é pela liberdade momentânea de não poder receber os desgastes emocionais que vive no outro contexto. O professor despercebido não compreende que outros fatores podem estar por trás de um comportamento desligado, indisciplinado ou acuado, e parte com cobranças e ações repressoras e de punição no intuito de solucionar o problema, mas o que seria uma possível solução só agrava o quadro.

Diante de tantos fatores é necessário que outros profissionais participem em conjunto desse processo de ensino aprendizagem e quando necessário sejam acionados para intervir, buscando alternativas de reversão para a causa da desmotivação.

O permanente desequilíbrio emocional ocasiona não só o desinteresse como criar falhas que interferem no desenvolvimento de diversas aptidões de natureza intelectual no aluno, podendo fragmentar a capacidade de aprender.

Num determinado estudo, por exemplo, descobriu-se que meninos de escola primária com QI acima da média, mas com fraco desempenho escolar, tinham uma deficiência no funcionamento do córtex frontal. Também eram impulsivos e ansiosos, o que sugere um falho controle pré-frontal sobre os impulsos límbicos. Apesar de seu potencial intelectual, essas crianças são as mais propensas a terem problemas na escola, ao alcoolismo e à criminalidade – não por deficiência intelectual, mas porque o controle que têm sobre sua vida emocional é deficiente. O cérebro emocional, bastante distinto das regiões corticais reveladas pelos testes de QI, controla igualmente a raiva e o sentimento de piedade. Esses circuitos emocionais são esculpidos pelo que foi vivenciado na infância. O Dr. Antônio Damásio, neurologista da Universidade de Iowa, diz que as decisões são mal tomadas porque eles perderam acesso ao que foi emocionalmente aprendido (Goleman, 2001, p.41).

Por isto, compreende-se que as emoções e seu bom desenvolvimento são extremamente importantes para o uso correto da racionalidade e desenvolvimento de

habilidades ao longo da vida. Goleman (2001), refere à emoção e razão com parceiros, mas também como dois cérebros. Para trabalhar a motivação e desmotivação é necessário que haja uma harmonização entre 'mente e coração', entender com precisão que apesar de serem e possuírem aspectos distintos precisam ser compreendidos e utilizados juntos.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tratará da abordagem a respeito da educação inclusiva e necessidades educacionais específicas, a fim de que seja possível estabelecer um elo entre os aspectos ressaltados trazendo maior clareza sobre o enfoque deste estudo, tomando por base outros estudos de natureza bibliográfica e outros documentos consultados para fins de fundamentação.

Inicialmente dar-se-á enfoque ao conceito sobre educação inclusiva e indicadores a despeito de estratégias inclusivas, promoção e enquadramento legal.

O objetivo será expor o que já foi descoberto em torno do tema e, simultaneamente, discorrer sobre alguns conceitos e modelos que sustentam a pesquisa e que serão utilizados durante o processo de relato de investigação.

2.1 Conceituando Educação Inclusiva

Um dos grandes impulsos que a educação inclusiva recebeu foi em decorrência do relatório elaborado no âmbito da conferência Mundial sobre necessidades educacionais específicas, realizado pela Unesco em 1994 – na Espanha - sendo conhecido por Declaração de Salamanca. Este documento foi formulado para discutir questões referentes à exclusão dos "diferentes" nos espaços escolares, apontando para a necessidade de uma escola acessível a todos, apresentando a partir de então um movimento de reflexão sobre os processos excludentes de pessoa com necessidades educacionais especiais (NEE) dentro das escolas.

“As crianças e jovens com necessidades educacionais específicas devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p. VIII).

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas

deveriam incluir crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994).

É sabido que a forma como pessoas com necessidades específicas é encarada no âmbito social está relacionada com suas características econômicas, culturais e sociais da época nas quais se enquadram. Em função deste conjunto de fatores tem-se a preocupação com a educação desses indivíduos, começando tardiamente e ainda assim, partindo de instituições com perfil assistencialista. Posterior a isso, alguns médicos preocupados com essa condição deram origem a uma segunda fase, a qual foi nomeada de médico terapeuta. E em função das transformações sociais em virtude da Segunda Guerra Mundial surge uma nova filosofia de integração (Silva, 2011a).

O movimento inclusivo é algo recente, dentro da história; a existência de escolas dentro da sociedade sempre limitou a escolarização de um grupo homogêneo e seletivo de pessoas que não favorecessem aos que ficavam excluídos desta sociedade. Com o surgimento da escola democrática surge em paralelo a contradição exclusão-inclusão. Dando início então ao acesso de pessoas com necessidades específicas às escolas, contudo num processo integrador e não inclusivo.

No final do século 20 vários conflitos e transformações ocorreram, principalmente, dentro do contexto da Educação Especial no Brasil desde o período imperial. Apresentando-se então expressões que remetesse a uma educação global como, “escola para todos e educação para todos”; no entanto tal ideologia inclusiva tem sido difundida desde o século XVIII por Pestalozzi e Froebel, quando afirmam a importância quanto a individualidade de cada indivíduo (Carvalho, 2000, p.145).

O movimento de inclusão, diferentemente da Integração, propunha que o aluno deveria ser tratado de forma correspondente ao aluno normal, e responsabiliza a sociedade pelo envolvimento do aluno com a escola através da criação de processos que respondam às capacidades de todos os alunos (Silva, 2011b).

[...] a educação especial passa de um lugar a um serviço (...) sendo reconhecido ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular, possibilitando-lhe o acesso ao currículo comum através de um conjunto de apoios apropriados às suas características e necessidades (Correia, 2003, p. 19).

Posteriormente, frente ao novo ideal sobre educação inclusiva, remetida do contexto europeu tem-se a declaração de Lisboa, a qual defende cinco pontos importantes relacionados à educação inclusiva, sendo eles: as escolas especiais são diferentes das escolas inclusivas uma vez que são segregadoras; quando em contato com alunos em classes comuns o aluno com necessidades educacionais específicas apresenta um estímulo em sua aprendizagem, desenvolve outras capacidades e os integram em sociedade; a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas dentro de classes comuns requer condições necessárias e adequações pertinentes as intervenções que forem necessárias para que esse processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas aconteça de forma fluída; a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas em salas regulares permite com que os alunos ditos normais passem a compreender e entender as diferenças trazendo benefício a ambos (Arnout & Monteiro, 2011).

Assim, compreende-se que a educação inclusiva seja pensada para todos os alunos, de forma justa e significativa, eliminando barreiras e promovendo a ação efetiva de todos os alunos no processo de aprendizagem.

Permitindo com que se prevaleça modelo de entendimento holístico do aluno, na mesma proporção quanto ao seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e sócio emocional, uma vez que a inclusão não visa apenas atender apenas a necessidades advindas do processo educativo regular, uma vez que está mais voltado a compreender este aluno e a escutá-lo de forma a responder suas necessidades, características, interesses e potencialidades sem distinção ou discriminação¹ (Calderón, 2003, p. 15, tradução nossa).

A educação inclusiva implica também na valorização dos alunos de maneira igualitária, permitindo partilhar de culturas diferentes, currículo e comunidade local, a fim de que políticas, práticas e culturas possam ser reestruturadas dentro da escola indo de encontro as variedades de alunos que a compõem, diminuindo os entraves na aprendizagem e

¹ Permitir que prevalezca el modelo de comprensión holística del estudiante, en la misma proporción que su desarrollo académico, personal y socioemocional, ya que la inclusión no solo pretende satisfacer las necesidades que surgen del proceso educativo regular, ya que se centra más en Comprender y escuchar a este estudiante de una manera que responda a sus necesidades, características, intereses y potencialidades sin distinción ni discriminación. (Calderón, 2003, p. 15).

integrando todos os alunos através de estratégias facilitadoras que permitam o acesso de uma forma que cabe à todos, compreendendo a diversidade não como um entrave e sim como recurso a aprendizagem, respeitando a educação extraclasse, permitindo que a escola desenvolva um papel formador através dos seus profissionais e alunos dentro da comunidade, bem como agregando valores através de uma relação comunidade e escola que promova o sucesso dessa aprendizagem entendendo que a educação inclusiva faz parte da inclusão social (Ainscow & Booth, 2002).

Compreende-se que é educação inclusiva tem um propósito de eliminar comportamentos exclusivos, entendendo-se exclusão como “todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem a plena participação”² (Ainscow & Booth, 2002, p.10, tradução nossa); assim, a privação, ainda que temporária, de estar fora de uma sala de aula ou escola pode ser considerada exclusão. Compreendendo-se desta maneira a educação inclusiva nos remete ao conceito de direito, deveres e sobretudo quebra de barreiras (Sanches, 2011).

Tantas mudanças quanto ao atendimento a alunos, em decorrência da difusão da educação inclusiva, acarretaram alterações e novos desafios, principalmente quanto às práticas pedagógicas dos professores e quanto à gestão e organização das escolas (Silva, 2004).

Um dos pontos primordiais que definem uma educação inclusiva trata-se do currículo escolar. Através da adaptação do mesmo as dificuldades e capacidades de cada aluno podem ser trabalhadas de forma tanto individual quanto coletiva em consonância com a turma onde o aluno com necessidades educacionais específicas esteja inserido, nos levando a compreender que a equação faz parte da educação inclusiva uma vez que permitirá com que esses alunos atinjam os objetivos estipulados. Sabendo que a melhora no resultado e no desempenho das práticas educativas acontece quando professores trabalham seu currículo de forma que todos os alunos possam ser alcançados de forma eficaz. Todo e qualquer esforço no quesito de diferenciação pedagógica, tem um propósito de fazer com que a aprendizagem seja mais significativa para os alunos, por isso existe a necessidade da diferenciação. No entanto espera-se que essa diferenciação seja inclusiva, permitindo com que todos dentro das suas capacidades e limitações possam executar as mesmas tarefas, sabendo que se as tarefas a serem executadas forem diferentes e seletivas para grupos distintos, a inclusão será apenas física e não contribuirá de forma efetiva para sua aprendizagem (Silva, 2011a).

² “All temporary or lasting pressures that prevent full participation” (Ainscow & Booth, 2002, p.10).

[...] trabalhar para todos e com todos, realizando a mesma atividade com tarefas de níveis diferentes implica uma liderança eficaz, uma planificação cooperativa, coordenação de estratégias, valorização profissional, envolvimento da equipa multidisciplinar e uma constante reflexão, investigação e avaliação do trabalho efetuado (Nicolau & Silva, 2010, p. 5).

Educação inclusiva não é apenas inserir um aluno com necessidades específicas dentro de uma sala comum e dentro do processo de aprendizagem fazer com que ele passe por diferentes testes elaborados exclusivamente para ele, mas sim trabalhar de forma heterogênea, tanto em ritmo quanto em nível, de forma cooperativa. O propósito da educação inclusiva é permitir que todos os alunos realizem atividades consonantes com o restante do grupo, ainda que estejam em níveis diferentes de acordo com suas capacidades, permitindo com que se prevalece a filosofia da educação quanto à participação independente das características, compreendendo que todos os alunos têm potencialidades exclusivas e individuais e que elas possam ser trabalhadas na coletividade.

No entanto mediante a Declaração de Salamanca, a título excepcional, permitem-se a saída de alunos da classe regular para classes específicas dentro dos moldes apresentados não se abstendo do ensino para todos:

A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou sessões especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excecional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p. 12).

[...] se, por um lado, a integração dá na maioria dos casos relevância a apoios educativos diretos para alunos com NEE fora da classe regular, a inclusão proclama esses apoios, na maioria das vezes indiretos, dentro da sala de aula, e só em casos excepcionais é que os apoios devem ser prestados fora da classe [...] (Correia, 2008, p. 25).

É sabido que nem todos os casos podem ser tratados de maneira igualitária; alguns alunos cujas necessidades e características apontam para a necessidade de um apoio especializado extraclasse. No entanto o mais importante que é operacionalização da educação inclusiva não sofra perdas por parte do aluno tanto em apoio quanto em serviço, mas sirva de oportunidade para que se incluam se desenvolvam de forma mais significativa de igual forma a seus pares (Morgado, 2003).

A luta pela inclusão é decorrente de entidades ou pessoas ligadas a outras pessoas como necessidades específicas, no entanto, o objetivo de tal inclusão não está restrito apenas a razão da sua necessidade nem se limita apenas a este público, a educação inclusiva tem o propósito de alcançar jovens e crianças com necessidades educacionais sejam elas específicas, motoras ou apenas cognitivas (Sanches & Teodoro, 2007).

Dessa forma, sendo a educação um direito de toda criança, independentemente de suas características (Freire, 2008), é pertinente afirmar:

“[...] dada à variedade de situações que, atualmente, entram na escola, na nossa ótica, há que considerar a inclusão num sentido mais amplo [...]. Deste modo, não devemos centrar a nossa atenção apenas nos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, mas sim em todos os que, por alguma razão, se revelam vulneráveis e com dificuldades em trilhar um percurso escolar dito normal” (Arnout & Monteiro, 2011, p. 79).

Nas entrelinhas, educação inclusiva e inclusão escolar tem o propósito de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação significativa e de qualidade independente das suas limitações e características físicas ou não, permitindo que todos executem as mesmas tarefas, conscientes de que para tal realização condições sejam pronunciadas, reforçando direito ao acesso às mesmas oportunidades para todos os alunos.

2.2 Breve aporte histórico sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Específicas no sistema educacional brasileiro

O movimento que denominou a educação inclusiva é algo recente dentro do contexto histórico, o atributo discriminatório existente dentro da escola e da sociedade limitava-se a um grupo seletivo e homogêneo de pessoas as quais não estão inseridas dentro deste grupo ficavam

excluídos à margem da sociedade. Com a democratização escolar deu-se início ao processo de contradição entre os termos inclusão e exclusão; pessoas com necessidades específicas passaram a integrar-se a escolas comuns e não incluísse. Diversas modificações, ainda que pouco significativas, fomentaram o início desta mudança para alterar o cenário da educação inclusiva (Brasil, 2007). Em meados do século 20 diversos conflitos e transformações ocorreram, principalmente, no quesito Educação Especial já presente no Brasil desde os tempos do período imperial.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) n. 4024 datada de 1961 já apresentava a garantia ao direito à educação em escolas regulares para pessoas com necessidades educacionais específicas ou diagnosticadas com superdotação contudo em meados da década de 70, em virtude da Lei n. 5692/71 apresentando um retrocesso na caminhada inclusiva, apontava para defesa de um tratamento especializado para alunos com necessidades educacionais específicas, segregando assim esses alunos em salas específicas e não em salas comuns. Neste mesmo período foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual era a responsável pela educação especial no Brasil disseminando o movimento de integração escolar desde os indivíduos que apresentavam restrições mentais ou físicas.

O Decreto de n. 3298, datado de 1999, que regulamentou a Lei n. 7853/89, que discorria sobre a política nacional de integração para pessoas com necessidades específicas, buscou estabelecer o conceito de “deficiência”, e definiu quem são esses sujeitos, para com isto poderá segurá-los sem que houvesse perdas dos seus direitos. Este decreto definir o que deficiente é todo aquele que apresenta uma anormalidade ou perda de uma estrutura ou função psicológica, anatômica ou fisiológica o que causa incapacidade no desempenho de atividades consideradas normais dentro do padrão, bem como afirmar que esta quando em condição permanente é quando ocorre num determinado tempo sem sucesso de recuperação mesmo com novos tratamentos e terapias.

O artigo 4 deste mesmo decreto, acorda que existe uma “deficiência” física quando a presença de uma alteração parcial ou completa de uma ou mais partes do corpo, trazendo prejuízo para o desenvolvimento físico mental ou anatômico, podendo ser nominados de: para paresia, paraplegia, monoplegia, triplegia, tetraplegia, tripareisia hemiplegia, ostomia, ausência de membro, nanismo, deformidades congênicas ou adquiridas, paralisia cerebral, ressalvando outras deformidades estéticas e incluindo as que não alteram o desenvolvimento de funções. Quanto a “deficiência” auditiva este decreto aponta como perda auditiva unilateral, bilateral, total ou parcial de 41 decibéis ou na frequência de 500 Hz 1000HZ, 2000Hz e

3000Hz; enquanto “deficiência” visual tem-se por baixa acuidade visual igual ou menor a 0,05, baixa visão, com acuidade visual entre 0,3 e 0,05, melhor correção óptica, sendo a somatória das medidas deste campo visual Em ambos os olhos igual ao menor que 60°. Quanto a “deficiência” mental apresenta-se no âmbito do funcionamento intelectual de forma significativa inferior à média, anterior aos 18 anos, apresentando limitações em duas ou mais áreas de habilidades adaptáveis, podendo ser elas: comunicação, habilidade social, cuidado pessoal, utilização de recursos, segurança e saúde, habilidades acadêmicas, habilidades funcionais e lazer, finalizando com a definição de necessidades múltiplas que trata-se daquela que engloba duas ou mais necessidades específicas de naturezas distintas.

Ressalta-se ainda que a convenção de Nova Iorque, mediante o Decreto n. 6949/2009, discriminar pessoa com “deficiência”, como sendo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, estando está impossibilitada por longo prazo de interagir em participação plena dentro da sociedade de forma igualitária com as outras pessoas.

No artigo 3, inciso V, da Constituição Federal tem-se a definição de que é união, estados Distrito Federal e municípios Deveras ter como objetivo fundamental a promoção ao bem de todos, abolindo preconceito de origem, sexo, raça, cor, idade ou qualquer outra forma de discriminação. Assegurando assim a frequência e permanência dentro do sistema regular de ensino.

Artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 56).

Bem como o artigo 206, visa garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência de todos dentro da educação regular. O artigo 208, inciso III define a obrigatoriedade do Estado de garantir o atendimento educacional especializado a pessoas com necessidades educacionais específicas, preferencialmente na rede regular de educação (Brasil, 1988 p.56).

Reforçando tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei n. 8069 /90 estabelecendo em seu artigo 55 que é dever dos pais ou responsáveis a obrigatoriedade de matricular a criança na rede regular de ensino. Neste mesmo período a declaração mundial de

educação para todos e a Declaração de Salamanca desde então contribuem para a formulação de políticas públicas de inclusão na educação.

No final da década de 90 a convenção de Guatemala foi regulamentado no Brasil mediante Decreto de n. 3956/2001 considerando a educação especial dentro do contexto diferenciado, o qual Exige uma nova interpretação dessa educação, para de fato extingue as barreiras que dificultam o acesso a todas as pessoas deficientes, frisando que as mesmas têm direitos humanos e liberdades fundamentais iguais bem como à escolarização. Assim a Lei de diretrizes e bases da educação n. 9394/96 tem buscado priorizar essa visão educacional aprofundando aos alunos com necessidades educacionais específicas o direito adaptação curricular, metodológica e organizacional bem como a permissão quanto a terminalidade ou aceleração de acordo com as necessidades de cada indivíduo. O plano nacional de educação (PNE) (Brasil, 2007, p.3) reforça que “grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.” Ressalta não somente sobre a formação ineficiente dos profissionais bem como a acessibilidade e o atendimento especializado como sendo fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo.

Em função disto o Conselho Nacional de Educação estabelece através da resolução n. 1/2002 a obrigatoriedade de as instituições de ensino superior ajustar os currículos dos cursos de licenciatura com propósito de possibilitar aos futuros docentes a compreensão sobre diversidade e especificidades quanto a gente as cidades de cada aluno. Passando desde então a Língua Brasileira De Sinais (LIBRAS) a tornar-se parte do conteúdo curricular de diversos cursos superiores mediante a Lei n. 10436/2002, sendo está regulamentada pelo decreto nº 5626/2005 (Brasil, 2007).

A partir da declaração mundial de educação para todos, o direito quanto ao acesso ao ensino para pessoas com necessidades específicas passou a ser mais respeitado, observando que nas três últimas décadas a Constituição e o mercado voltou-se para a produção de serviços e bens que atendam às necessidades dessas pessoas considerando então a condição de ativos consumidores dentro do mercado globalizado.

O mercado mundial conscientizou-se de que cerca de 1,5 milhões de pessoas com necessidades específicas constituem o mercado potencial empreendedor como consumidores e produtores de bens e serviços. Tal percepção voltou-se para pesquisa da produção de equipamentos, próteses, tecnologia assistiva, órteses, comunicação aumentativa e alternativa, software e hardware, pisos táteis e tantos outros acessórios para facilitar o dia a dia dessas pessoas.

Quanto ao setor de serviços é visível a proliferação de especialistas em atendimentos clínicos, educacional psicológico de pessoas com necessidades de múltiplas naturezas, combinando com a implementação de políticas públicas para inclusão de tais pessoas dentro da sociedade nas escolas, resultado da criação de milhares de postos de trabalhos em todo mundo assim é possível afirmar que a merco-inclusão não só afirmou o direito desses indivíduos, mas fomentou o mercado paradoxal, uma vez que exclui aqueles que não estão inseridos dentro desses serviços ou produtos, dando a esses excluídos a função de beneficiários de políticas públicas por outro lado tem-se as políticas públicas terceirizadas, movimentando um alto capital financeiro econômico, o qual tem sido explorado por organizações não governamentais de toda natureza as quais disputam parcerias com o poder público, no intuito de prestar serviço a pessoas com necessidades específicas que fazem parte do topo da pirâmide social capitalista, prestando um desserviço inclusão é uma linha tênue e transformar a escola e a sociedade quanto à política de inclusão, uma vez que está acaba sendo assimilada muito mais como a reforma de capital contribuindo para a perpetuação da exclusão.

2.3 Sobre escola inclusiva: estratégias de promoção da educação inclusiva.

Quando tratamos de escola inclusiva estamos nos reportando há uma identificação que nos permite incluí-la ou excluí-la dentro das possibilidades de igualdade e oportunidade de acesso e participação a despeito da diversidade por meio de recursos tecnológicos e contribuição humana que permitam com que os alunos com necessidades educacionais específicas alcance em pleno desenvolvimento na sua aprendizagem; não se abstendo de serviços de apoio especializado ou de um currículo diversificado promovendo oportunidades de contribuição à sociedade através do trabalho participativo em grupo o qual permite apreciação das características humanas em diversos contextos. Dentro da escola inclusiva espera-se que a aprendizagem aconteça não apenas dentro da sala de aula, mas em grupos através da heterogeneidade permeado por três contextos: atividades pensadas e planejadas para uma turma como um todo; recursos acessíveis que possam ser utilizados de forma eficiente e flexibilidade quanto aos planos em decorrência da reação dos alunos (Ainscow, 1997).

O movimento que consiste em adequar as escolas para que esta se torne mais inclusivas se compromete com o processo de participação e acesso dos Estudantes no intuito

de eliminar Barreiras e qualquer forma de exclusão: buscando abranger as dimensões cultural, prática e política; onde cada uma dessas dimensões apresentam conceitos que focam na atenção quanto ao que se deve fazer para desenvolver a aprendizagem e participação na escola (Ainscow & Booth, 2002).

Diversos indicadores são apresentados como medida para classificar as escolas inclusivas compilando diversos conceitos sobre esta temática. Dos recursos para a educação inclusiva plural pensados, eles não visavam apenas alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, mas consideram também todos os profissionais e encarregados de exercer um papel educativo dentro das escolas. A obra *Index* é uma das mais relevantes sobre o assunto e apresenta diversas dimensões e conceitos que abordam a educação inclusiva. Eles estão expostos diversos conceitos com estruturas e materiais avaliativos que visam de apoio dentro das escolas a profissionais gestores e alunos com propósito de dispor um programa que possa avaliar o seu desenvolvimento uma vez que foi o modelo de maior relevância para que se possa realizar estudos empíricos dentro desta área quanto à qualidade da educação inclusiva (Ainscow & Booth, 2002).

O papel da escola inclusiva se alicerça em encorajamento e respeito para com os alunos dentro do limite das suas capacidades, priorizando por uma aprendizagem cooperativa e consensual.

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades (Correia, 2008, p.35).

Assim sendo, é possível constatar que é um dos meios para se conseguir a educação inclusiva precisa passar pela aprendizagem cooperativa, a qual implica em um trabalho de parceria entre os alunos dentro de grupos heterogêneos e, em nível de gênero cultura e capacidade (Silva, 2011).

Esta ideia de aprendizagem através de Freinet, o qual criou a cooperativa da aprendizagem em meados do século 20, a qual buscava trabalhar em modo de cooperação com alunos marginalizados pela escola pública em resposta às suas necessidades (Sanchez, 2005).

Ainda no século 20 ao que se refere quanto uma aprendizagem de natureza social, onde há o compartilhamento, resolução de problemas e compreensão, assim refere-se Vygotsky, o qual investigou o trabalho em conjunto como sendo uma tarefa complexa mais que apresentava resultados quando os mesmos alunos tentaram realizar sozinhos (Leitão, 2006).

Dewey foi um dos outros teóricos que buscou reforçar a importância de uma aprendizagem por modo cooperativo, o qual através da orientação de professores havia promoção da realização do Trabalho em pequenos grupos onde era possível promover uma compreensão sobre as diferenças e potencialidades dentro do processo integrador (Silva, 2011).

Existem diversos modelos de aprendizagem por cooperação dentro da literatura, dentre eles os que mais se destacam são modelo curricular, o estrutural e o conceitual.

Slavin foi o desenvolvedor do modelo curricular, que visa trabalhar através da formação de grupos heterogêneos com a variável de 4 a 5 alunos por meio da leitura, escrita e matemática com elementos fornecidos pelo próprio professor.

Kagan constituiu o modelo estrutural, qual consiste na mesclagem da aprendizagem por cooperação com a teoria de inteligências múltiplas desenvolvida por Howard Gardner.

E Johnson & Johnson foram os criadores do modelo conceitual, o qual baseia-se em que o professor devam possuir conhecimento profundo dos princípios sobre aprendizagem cooperativa, e através dele se constituam contextos sociais para aprendizagem mediante a necessidade de seus alunos (Leitão, 2006).

Assim, como os modelos, diversas são as estruturas de aprendizagem através da cooperação. Todo esse esquema faz parte da educação inclusiva, e dentro de cada um desses modelos existem formas distintas de promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, cada um com sua parcela de contribuição tanto para participação como para difusão da aprendizagem. É possível se perceber dentro do modelo de Kagan, estrutura desenvolvida através da Paraphrase Passport, a qual busca incentivar os alunos a expor suas opiniões sobre determinado assunto. Ele também desenvolveu a estrutura CO-OP CO-OP, a qual busca fragmentar o trabalho por áreas ou temas, onde os grupos ficam responsáveis por tarefas específicas que serão posteriormente expostas (Silva, 2011).

Quanto ao modelo de Sharan, ele se desenvolve tomando por base em interesses comuns dentro do conjunto, onde tarefas podem ser delimitadas a cada grupo no fim

reestruturando todas as informações agregando de forma única para ser expulso em sala (Leitão, 2006).

De forma coletiva promove a conscientização e o interesse dos alunos de acordo com o texto teóricos, no entanto visa planificar as práticas de aprendizagem, exigindo uma maior supervisão durante o seu processo de execução a fim de que todos estejam integrados entre si e com objeto de estudo (Silva, 2011).

2.3.1 Meios interventivos na educação inclusiva

A função do professor é fornecer a aprendizagem de forma integral, no entanto esse objetivo não tem sido prioridade no trabalho de muitos docentes. Em suma a maioria dos futuros professores estão apenas preocupados em desenvolver modelos pedagógicos prontos, assumindo por vezes uma postura repetitiva, não assumindo o papel de também ser aprendiz enquanto profissional do ensino (Carvalho, 2000, p. 143). Essa prática é muito comum visando apenas na formação acadêmica, deixando à mercê a formação integral e a compreensão quanto ao atendimento frente às particularidades de cada aluno fora do contexto educacional.

O modelo de aprendizagem inclusiva está voltado no contexto geral para as necessidades do aluno, não apenas para sua formação acadêmica. Se a aprendizagem do aluno acontecer somente com foco na formação, a cultura dos rótulos, recomendada pela maioria dos professores, contribuirá para que dentro do ambiente educacional continue gerando a exclusão social e escolar. Stainback e Stainback (1999, p. 69) reforça que “as boas escolas são boas escolas para todos os alunos”.

Assim, compreende-se que para escola ser um ambiente favorável no processo de aprendizagem é necessário que haja uma reforma abrangente que venha romper com paradigmas que buscam satisfazer apenas necessidades individuais, e se comprometa alcançar as necessidades de todos os indivíduos envolvidos no processo educacional.

Um ambiente escolar inclusivo apropriado segundo Stainback e Stainback (1999), deverá apresentar 10 aspectos que auxiliem os sistemas educacionais a difundirem a ideologia da inclusão nas esferas social, econômica e cultural do aluno, uma vez que as escolas são microcosmos da sociedade, e buscam espelhar aspectos, prioridades, prática culturais e valores tanto negativos quanto positivos que estão além dos seus muros.

O primeiro aspecto volta-se ao desenvolvimento de uma filosofia democrática indo em contra partida contra a visão tradicionalista, tendo por foco a formação acadêmica coletiva e cidadã dos alunos a qual engloba bem tanto o contexto emocional quanto social no qual estão submersos.

O segundo. Seria a oferta de uma liderança marcante que trabalha como facilitador mudando as estruturas, didáticas e metodologia organizacional. Assumindo um papel de autoridade democrática de liderança simbólica.

O terceiro aspecto é a promoção cultural dentro do âmbito escolar e na turma na qual este aluno deve ser acolhido, ressaltando a importância de acomodar a diversidade, para que a comunidade escolar se transforme no meio acolhedor marcado por teorias de igualdade, justiça e neutralidade no convívio entre todos.

É fundamental que haja ajustamento pedagógico para que os alunos com necessidades específicas participem de forma ativa do processo de aprendizagem. Considerando a disseminação da valorização, respeito e valorização da diversidade, promovendo atividades que integrem e cooperem na promoção do espírito cooperativo e não competitivo entre alunos.

O quarto aspecto o desenvolvimento das redes de apoio, das quais podem se tratar de “Círculos de Amigos”, Making Action Plan (MAPs – Formulação de Planos de Ação) e Planning Alternative Tomorrow with Hope (PATH – Planejamento de um Futuro Alternativo com Esperança) objetivando a discussão, análise e busca de soluções para as dificuldades enfrentadas pelos alunos apartados. Permitindo com que seja possível identificar as razões pelas quais acontecem a exclusão de determinado aluno.

O quinto aspecto trata-se da aplicação de um processo resolutivo que visa garantir a responsabilidade sendo este um processo importante para dar continuidade ao trabalho das redes de apoio. Para que haja resultados satisfatórios é necessário que se desenvolva um trabalho com Tino o qual busca destacar os potenciais dos alunos permitindo com que os responsáveis por esses mesmos alunos também sejam integrados a essas redes de apoio (Stainback & Stainback, 1999).

O desenvolvimento de uma assistência técnica contínua e organizada é o sexto aspecto apontado por Stainback e Stainback (1999). Com o propósito de oferecer ajuda de especialistas e recursos tecnológicos que cooperem no processo de ensino e aprendizagem. Partindo também, para elaboração de planos que tratem da realidade inclusiva e que permitam a discussão das práticas pedagógicas mediante esta concepção, dando margem para o processo de formação continuada dos docentes.

O sétimo aspecto trata da realidade flexível, sendo este um elemento fundamental para a execução de uma educação inclusiva o que garante a qualidade. Os docentes que abraçam a causa da inclusão dispõem da mesma maleabilidade de pais que possuem filho com necessidades educacionais específicas uma vez que as famílias que vivem em cima dessa realidade, apresentam a necessidade de incluir esses indivíduos dentro do convívio familiar e social, utilizando a flexibilidade para integrar e fazer o momento acontecer (Stainback & Stainback, 1999).

O oitavo aspecto é a verificação e a implementação de abordagens de ensino efetivo procurando inserir atividades educacionais que atendam às limitações de cada aluno dentro do coletivo. Sair do modismo do “tamanho único” (Stainback & Stainback, 1999, p. 81).

O nono aspecto busca comemorar o desenvolvimento e sucesso dos alunos aprendizes por meio dos Desafios. Uma busca por sistemas educativos que promovam a aprendizagem criativa, permitindo com que os alunos tenham prazer em aprender, e assim possam superar as dificuldades encontradas durante este processo de desenvolvimento da aprendizagem.

E por fim, o décimo aspecto aclara sobre a urgência quanto à necessidade de mudanças dentro das escolas integralistas, que não participam da concepção inclusiva. Considerando que os alunos com necessidades também estão em constante desenvolvimento, tanto cognitivo quanto físico, carecem de formação e conhecimento que os permitam compreender e ser compreendidos.

Desta forma esses 10 aspectos cooperam de forma particular para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa em alunos com necessidades educacionais específicas dentro de escolas regulares outros meios também podem cooperar para esse processo de desenvolvimento, dentre eles destaca-se a comunicação, não apenas através da língua falada, mas por sinais, expressões corporais ou até mesmo apoiadas em equipamentos de comunicação que visa em facilitar o processo de comunicação desses alunos com o meio no qual estão inseridos dentro e fora da escola (Stainback & Stainback, 1999).

Tratando-se de comunicação facilitada, nos reportamos a necessidade de alguém que dê suporte neste processo comunicativo, principalmente para os alunos que apresentam limitações motoras. No entanto este apoio não tem o propósito de causar dependência neste aluno e sim de apoiar o aluno na sua fase de adaptação com os meios ofertados.

De forma lenta, porém perceptível, pode-se observar que diversas mudanças têm ocorrido na sociedade nos últimos anos dentro da esfera social, científica e tecnológica,

econômica e dentro das leis voltadas para educação especial e inclusiva. A igualdade de direitos, enfatizando que todos são partes da sociedade independentemente de suas diferenças.

2.4 Inclusão de Alunos com TEA na rede regular de ensino e adequações: Legislações específicas

Em virtude da expansão de proteção e inclusão para pessoas com necessidades educacionais específicas, nos apropriamos de algumas legislações brasileiras que reforçam a garantia desses direitos.

A princípio apresentou-se à Lei Nº 8.069/1990 para crianças com necessidades específicas, concomitantemente com o Estatuto da Criança e do Adolescente e outras providências, na qual se reafirma o que já está exposto na Constituição Brasileira, no Artigo 5, onde encontra-se de forma clara e concisa que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência ação, discriminação, exploração, violência crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais", deste modo, está assegurado a toda a criança e adolescente o direito a cuidados básicos e fundamentais que corroboram para o seu desenvolvimento, contudo, sem especificar os direitos destes como discentes necessidades específicas.

Posteriormente foi promulgada a Lei Nº 9.394/1996 a qual buscava estabelecer as diretrizes e bases da Educação Nacional Brasileira, onde consta em seus artigos apontamentos que contemplem educação inclusiva, a saber o Artigo 59, que trata sobre a obrigatoriedade dos sistemas educacionais, visando a seguridade dos discentes com necessidades específicas e seus direitos: técnicas apropriadas, métodos, currículo, recursos e organizações específicas que atendam às necessidades. Enfatiza também a importância quanto aos professores possuírem especialização direcionada e especializada voltadas para o atendimento destes discentes, além do acesso de forma igualitária aos benefícios e programas sociais governamentais.

Posteriormente em 2012 foi promulgada a Lei Nº 12.764, que institui a política nacional de proteção aos direitos de Pessoas com Transtorno do espectro autista, alterando o Artigo 98, da Lei Nº 8.112/1990. e também o artigo primeiro quanto às suas diretrizes, a saber:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Em 2013 é criado uma nova redação para o Artigo 58, da Lei Nº 9.394/1996 em função da Lei Nº 12.796/2013 sendo apresentado da seguinte forma: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, assim sendo alunos que na década anterior eram chamados de portadores de necessidades especiais, o que eram considerados como discentes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação, passaram todos pelo mesmo direito de uma educação especial assistida dentro de sala de aulas regulares.

CAPÍTULO 3: TRASTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

3. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Igualmente ao capítulo anterior, nesta secção será feita uma revisão teórica, a saber sobre o transtorno do espectro autista, onde serão abordadas características sobre esta síndrome, aclarando sobre os critérios de diagnóstico, características, etiologia, classificação dentro do autismo, necessidades educativas associadas ao quadro, bem como estratégias que facilitem a socialização e o ensino-aprendizagem.

A síndrome de Asperger era tratada como uma variante do transtorno do espectro autista (TEA) que se classificava inicialmente em 3 graus: grau 1 - leve, grau 2 - moderado e grau 3 - severo. Contudo essa nomenclatura não está mais vigente sendo substituída por níveis. Hans Asperger, foi um pediatra austríaco, que em seus estranhos estudos observava grupos de crianças com a dita síndrome no ano de 1944, também denominada de ‘psicopatia autista’ de acordo com seus relatos, As crianças observadas era distintas das demais por apresentarem caracteristicamente isolamento social. No entanto as habilidades intelectuais permaneciam sem maiores alterações e também apresentavam a linguagem correta do ponto de vista gramatical, contudo apontavam para dificuldade de comunicação não-verbal e de igual modo eram tendenciosos a intelectualizar as emoções (Klin, 2003).

A importância desse estudo realizado por Asperger não foi tão ressaltada devido aos interesses não claros de suas pesquisas. Anos mais tarde, mais precisamente 1981, Lorna Wing, médica inglesa especializada em psiquiatria, estudiosa e pesquisadora sobre distúrbios do desenvolvimento, principalmente os relacionados ao espectro de desordem autista, passou a referenciar Hans Asperger em um de seus trabalhos trazendo mais para sua teoria; foi esta autora que passou a denominar esta desordem de síndrome de Asperger, homenageando o pediatra austríaco.

Esta desordem poderia acometer de dois a cinco indivíduos a cada 10.000, sendo mais frequente no sexo masculino do que no feminino sendo neste os casos mais agravados.

3.1 Síndrome de Asperger (SA) e o autismo: distinções

Diversos autores realizaram estudos para tentar discernir as diferenças entre síndrome de Asperger e o transtorno do espectro autista, baseando-se em critérios externos tal como a parte cognitiva, perfil intelectual, linguagem, função executiva, quadro sintomático, história e percurso evolutivo da doença. Foi possível perceber que pessoas que desenvolveram síndrome de Asperger apresentar um desempenho superior às pessoas com autismo no quesito compreensão quanto aos testes em relação a mensuração das funções executivas, a priori na habilidade necessária para realizar atividades de comportamento complexo com o propósito de atingir um objetivo, desta forma, tendo capacidade para se adaptar às mudanças ambientais (Loring, 1999).

Uma das principais características que diferenciam os quadros dessas duas desordens é o domínio da linguagem ou a ausência deste domínio, uma vez que indivíduos com síndrome de Asperger contrariamente a crianças com autismo, apresenta o desenvolvimento da linguagem (Klin, 2003).

Quanto a anatomia cerebral, estudos de imagem desenvolvidos por McAlonan et al (2009) apontaram que indivíduos com síndrome de Asperger não possuíam matéria branca no hemisfério direito do cérebro, em relação ao grupo de controle, enquanto que indivíduos com autismo apresentaram desce da matéria branca no hemisfério esquerdo. Em ambos os indivíduos foi possível identificar a presença de volume de matéria branca excessiva em relação ao grupo de controle normal, em torno dos gânglios de base como é possível verificar na figura 1.

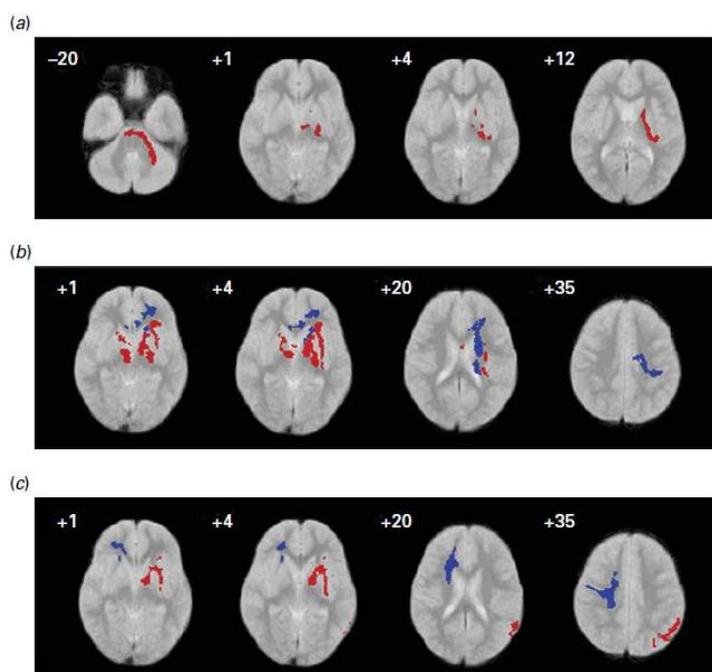


FIGURA 1 - Apresentação de imagem do cérebro de um indivíduo com síndrome de Asperger (a), indivíduo com autismo (b) e de indivíduo “normal” (c): (Talairach & Tournoux, [1988] In McAlonan et al (2009).

Apesar de algumas variações, é pertinente que o autismo (TEA) definido por Kanner e a síndrome de Asperger definida por Hans Asperger são pertencentes à categoria de transtornos invasivos do desenvolvimento ou mais popularmente conhecido como transtorno do espectro autista, considerando que as diferenças são menos qualitativas e mais quantitativas, uma vez que variam no nível das dificuldades da natureza das funções afetadas e desenvolvidas (Carmona & Parra, 2003).

3.1.1 Etiologia do TEA

A priori é um consenso entre especialistas de que o autismo é preconizante de disfunções do sistema nervoso central o qual promove uma desordem no padrão de desenvolvimento do indivíduo, decorrentes da combinação de diversos fatores genéticos, biológicos e ambientais, e quanto ao funcionamento individualizado de cada célula, proteínas e moléculas presente no corpo humano. Diversos estudos realizados através de exames de imagem e de autópsia, por exemplo, apontam para várias anormalidades do funcionamento cerebral em indivíduos autistas, alterações nos tamanhos das amígdalas, campo caloso hipocampo, maturidade tardia do córtex frontal, atrofia de neurônios do sistema límbico e alterações variadas na atividade em regiões cerebrais diversas, dentre eles o córtex frontal e o sistema límbico (Brambilla et al., 2003; Muller, Kleinmans, Kemmotsu, Pierce, & Courchesne, 2003; Mundy, 2003; Redcay & Courchesne, 2005).

Outros estudos também apontam para anormalidades quanto ao crescimento cerebral, indicando que algumas crianças ao nascerem têm a circunferência craniana menor que a média, contudo, ao atingir a idade de um a dois meses e de 6 a 14 meses demonstra um crescimento acelerado ou excessivo da cabeça em relação a outras crianças (Redcay & Courchesne, 2005).

Mesmo em decorrência das evidências de anormalidades de desenvolvimento vinculadas ao autismo ou até mesmo a variação das manifestações sintomatológicas, não é preciso afirmar ou determinar quais aspectos ambientais e biológicos ou interacionais possam contribuir de forma precisa para o surgimento ou manifestação deste transtorno. É sabido que este transtorno se manifesta muito precocemente no desenvolvimento da criança, ainda nos três primeiros anos de idade, e por esta razão tem havido o maior esforço direcionado para que essas disfunções em anomalias possam ser identificadas, relacionadas ou descartadas a tal desordem. É sabido que são poucos os casos vinculados a alguma condição médica, sendo

necessário a observação de algum outro a gente que aponte para a presença de retardo mental de níveis variados entre profundo e Severo (Gillberg & Coleman, 1996).

Desta forma não é possível atribuir qualquer causa para o desenvolvimento o surgimento do autismo (TEA) ainda na mais tenra infância, o que se pode e se propõe a fazer é identificar fatores genéticos e biológicos que contribuíram para demonstração de sintomas ou características peculiares dentro de uma população comum os distingue os indivíduos com autismo (Happé, Ronald, & Plomin, 2006).

Há também estudos que apontam para evidências de que existe um fator genético atribuído ao transtorno, porém não é possível atribuir a qual genes está relacionado os fenótipos característicos desses transtornos. É sabido que existe uma variação de pelo menos 10 a 15 que interagem entre si levando a um quadro de transtorno do espectro autista. Boa parte desses estudos apontam para anormalidades genéticas cromossômicas, mais especificamente nos cromossomos 7 e 15, o que faz resultar fenótipos que apresentam variação no desenvolvimento e na linguagem. Outros estudos apontam para alterações no cromossomo 16, sendo raras, porém prevalentes em crianças com transtorno do espectro autista em relação a crianças normais. Os resultados não concluem a origem, mas sugerem caminhos para outras Investigações (Nurmi et al., 2003).

É pertinente ressaltar que a exposição a agentes ambientais tóxicos possa contribuir como causa para o autismo: exposição a agentes tóxicos como talidomida, misoprostol e ácido valpórico; mães com idade de 35 ou superior no período da gestação; infecções perinatais, asfixia perinatal e baixo peso da criança ao nascer. Também se cogita a possibilidade do uso da vacina tríplice viral (utilizada na prevenção do sarampo, caxumba e rubéola) e/ou também o timerosol (componente utilizado sim vacinas sendo este à base de mercúrio para preservá-las) podem ser os causadores do autismo. Diversas classes defendem veementemente esta afirmação, contudo, muitos estudos realizados em países como Japão, Canadá, Estados Unidos, entre outros ainda não apontam nenhum vínculo positivo nesse sentido (Center Biologics Evaluation and Research [CBER], 2008). Mas visando garantir e eliminar ou minimizar alarde sobre a questão, foi solicitado aos fabricantes a partir do ano de 1999, que retirassem ou diminuíssem a quantidade de timerosol utilizado nas vacinas (American Academy of Pediatrics [AAP], 1999). No entanto, os casos de autismo continuam crescentes mundo afora (Newsom & Hovanitz, 2006).

3.2 Critérios utilizados para identificação

Esta desordem passou a ser reconhecida em 1994 por meio do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM IV - tendo sido atualizado para V em 2013), englobada dentro do transtorno do espectro autista juntamente como o autismo, à identificação dos transtornos mentais desintegrativo infantil e do desenvolvimento, como mostra o quadro de critérios exposto no **anexo I** desta pesquisa. Mediante esta nova revisão da DSM apresentam-se três novas revisões sobre os critérios que o identificam: problemas e ordem comunicativa e social, estado estes atrelados a visualização de ações e comportamentos de repetição, como sintomas originários ainda no início da infância (Wing et al., 2011).

Ao se observar os critérios para se diagnosticar o transtorno, não é possível identificá-lo apenas por exames clínicos, o que obrigatoriamente, requer uma avaliação observacional do comportamento (Cumine, Leach & Stevenson, 2006).

Quando uma avaliação a respeito é realizada, o foco da observação deve estar alocado em averiguar o comportamento nas interações sociais do indivíduo. Captando as respostas aos estímulos naturais ou fornecidos, para que assim se possa identificar as respostas a estímulos sensoriais, motores, na memória, motricidade fina e grossa, linguagem e cognição social, a forma como o lado afetivo (sentimentos e emoções) afeta o desenvolvimento deste indivíduo (Berrebi-Hoffmann, 2009).

As avaliações diagnósticas são divididas em duas etapas, a primeira encarrega-se de avaliar ações e/ou comportamento inerentes mediante o preenchimento de questionários específicos destinados a identificação do quadro por parte de pessoas com quem o indivíduo tenha um convívio mais proximal, como pais e professores, considerando que estão poderão ser percebidos nos primeiros anos de ingresso na escola. A segunda etapa, trata-se de uma avaliação mais precisa e técnica, realizada por profissionais como médicos e psicólogos, que atuem em áreas de comportamento social, motor, sensorial, linguagem e cognição.

De acordo com os critérios do DSM V, para que um indivíduo de até idade máxima de 17 anos de idade seja diagnosticado com transtorno do espectro autista necessita apresentar no mínimo seis da lista os 18 sintomas distribuídos entre desatenção e impulsividade/hiperatividade quanto aos subtipos do transtorno foram nesta edição substituídos por especificadores mantendo o mesmo nome. Caso o indivíduo tenha acima de 17 anos de idade é necessário ser diagnosticado com apenas 5 destes sintomas. Havendo alteração da necessidade de que os sintomas se manifestem até os 7 anos de vida do indivíduo

foi modificada, neste novo manual o limite de idade foi expandido para 12 anos também podendo ser diagnosticado como transtornos comórbidos. O que porventura pode gerar um acréscimo nas expectativas de diagnósticos de TDAH e transtornos do espectro autista na população geral sendo defendido pela APA e diversos especialistas como alterações favoráveis no processo de Diagnóstico.

É comum em indivíduos diagnosticados dentro do espectro autista demonstrar atrasos ou evolução atípica até os três anos de idade em algumas áreas específicas, sendo estas: linguagem com fins de comunicação social, interação social, jogos simbólicos ou brincadeiras imaginárias (Mercadante et al., 2006). Outros sinais também associar-se ao quadro:

Não responder ou não olhar quando chamado pelo nome; ou quando o faz, essa resposta se dá mais lentamente do que o esperado; Não demonstrar alegria ou animação quando os pais se aproximam; Fazer movimentos repetitivos com objetos ou com o próprio corpo (Exemplo: balançar as mãos, girar em torno do próprio eixo, girar rodas de carrinhos, alinhar brinquedos, repetições de sons ou palavras); Diminuição ou ausência do sorriso social; Ter ausência ou diminuição de contato visual; Não compartilhar interesses e/ou prazer; Tem dificuldade de imitar (Alp, 1998, p.13).

Uma vez que este transtorno tem seu início de forma precoce e afeta principalmente o convívio social do indivíduo é possível identificar algumas manifestações de modo mais claro como nas ações de interação social:

- a. Isolamento ou falta de interesse em estar com outras pessoas: pessoas com TEA podem ter dificuldade em iniciar contato ou diálogo com os que estão ao seu redor e compartilhar objetos ou assuntos de interesse. Algumas vezes pode acontecer das crianças com TEA preferirem o contato com adultos ou crianças de idade diferente da sua;
- b. Diminuição ou ausência de contato visual: é comum no TEA a pessoa não manter o olhar ou não olhar por muito tempo para a região dos olhos das outras pessoas;
3. Diminuição ou ausência do sorriso para outras pessoas: a pessoa com TEA têm menor capacidade de sorrir após atitudes cordiais ou simplesmente para ser simpático;
- c. Falta de habilidade em estabelecer amizades e relacionamentos afetivos: geralmente a pessoa com TEA têm poucos ou nenhum amigo;

d. Dificuldade de reconhecer gestos, mímica facial, olhares, tonalidade da voz: é comum dificuldade em entender a comunicação que não é falada. Nem sempre precisamos falar para sermos entendidos, pois nossos gestos, mímica facial, olhares, podem indicar o que queremos dizer, são as chamadas “pistas sociais”. Na pessoa com TEA essa dificuldade torna-se um obstáculo para perceber as intenções e os desejos do outro sem que lhe seja falado (ALP, 1998, pp. 14-15).

Há a presença de comportamentos repetitivos ou restritos que se apresentam como:

e. Estereotipias motoras ou vocais: as estereotipias motoras mais frequentes são balançar para frente e para trás, andar na ponta dos pés, chacoalhar as mãos, picar papéis, girar objetos. As vocais mais frequentes são: gritos inadequados, barulhos ou sons contínuos;

f. Restrição de interesses e assuntos: é comum o interesse exagerado por determinado tema, geralmente gastando muito tempo. São comuns assuntos bem específicos como dinossauros, bandeiras, astronomia, itinerários de ônibus. Inúmeras vezes essas pessoas conseguem armazenar um número enorme de informações, mas sem nenhuma utilidade para o dia a dia;

g. Adesão exagerada a rotinas: essa manifestação está relacionada à inflexibilidade, uma característica bastante comum nas pessoas com TEA, que têm dificuldade de encontrar formas variadas para lidar com as situações da vida. É comum as pessoas com TEA ficarem nervosas quando ocorrem mudanças ou imprevistos;

h. Reatividade aumentada ou diminuída a estímulos sensoriais ou interesse por aspectos sensoriais do ambiente: é comum a pessoa com TEA não sentir dor; colocar as mãos nos ouvidos diante de barulhos de liquidificador; cheirar ou tocar objetos de forma excessiva; ter fascinação por luzes (Alp, 1998, p.16).

Considerando o espectro autista também estão presentes os transtornos específicos da aprendizagem onde estes não estão mais subdivididos nas categorias de leitura, cálculo, escrita e outros, considerando que esses mesmos indivíduos comumente apresentam déficits na imagem de uma categoria de aprendizagem.

3.2.1 Principais características

É comumente visto dentro das referências consultadas que o transtorno do espectro autista tem por característica principal alterações quanto ao nível sensorial e comportamental social, linguagem, comunicação bem como a evolução excessiva de interesse por algo quanto a nível sensorial é provável que alguns indivíduos na faixa etária acima dos 11 anos de idade que apresenta esse transtorno demonstre uma grande sensibilidade audições e a texturas, ou demonstrem hipossensibilidade a temperatura e a dor, o que dificulta na percepção quanto à necessidade de cuidados ou não (Martins; Fernandes & Palha, 2000).

Mudanças no comportamento social e na forma de se comunicar apontam para as competências sociais. Essas capacidades que permitem o estabelecimento de relações satisfatórias dentro e fora do seu contexto social, manifestados através de comportamentos verbais ou não verbais, e cognitivos (Sousa, 2009). Em jovens com algum nível é perceptível esse déficit, uma vez que, aparentemente desejam relacionar-se com outras pessoas, mas não sabem como realizar essa interação, provocando assim o isolamento. Por isso na maioria dos casos, precisa indivíduos ainda que isolados não são inibidos, uma pessoa que tentam se aproximar de outros com tudo da forma inadequada (Klin, 2003).

Esta dificuldade de socializar-se deve ao fato do desconhecimento das regras de comportamento e interação social, tornando-os muitas vezes inconveniente ou subjugando qualquer hierarquia imposta em decorrência da idade ou condição social (Antunes, 2009).

Esses indivíduos apresentam seu conhecimento teórico sobre as interações sociais e as emoções e quadros afetivos, no entanto não conseguem exercer os de forma espontânea. Para eles compreender a socialização está relacionado no que tange a capacidade do indivíduo em “predizer relações entre os estados externos das coisas e os estados mentais internos” (Rebello & Baptista, 2010, p. 160); nomeando esta falha popularmente de cegueira da mente.

Quanto a linguagem para comunicação oral dos indivíduos é possível verificar na maioria dos casos o comprometimento na fluência e coerência do discurso, construindo assim uma fala monótona, e sem modelo. No entanto não é possível verificar maiores comprometimentos no quesito fonologia e sintaxe (Martins, Fernandes & Palha, 2000).

A maioria desses indivíduos tem limitações na comunicação através das expressões faciais e do olhar; também apresentam dificuldades na interpretação da linguagem não verbal, não distinguindo a compreensão literal da comunicação verbal. Sendo as dificuldades muitas

vezes obtidas pelo simples fato de esses indivíduos dominarem com vocabulário e regras gramaticais em sua oralidade (Figueiredo, 2009).

Voltando separar interesses pontuais, é possível conduzir os na escolha de assuntos ou temas que se tornaram o alvo do seu único interesse por muito tempo (Martins, Fernandes & Palha, 2000), esmiuçando assim de forma detalhada sobre o alvo do seu interesse (Brendel et al, 2010).

O processo de surgimento do interesse segue uma sequência lógica: inicia-se por objetos, posteriormente por tópicos e, em sua Juventude, na fase da adolescência, poderá focar em se interesse em pessoas as quais poderão ser alvo de Paixões platônicas por parte do indivíduo (Martins, Fernandes & Palha, 2000).

Uma outra característica a se ressaltar, é a condição de que esses indivíduos pela não distinção do valor das palavras são em sua maioria distintos e ingênuos, indiferente a modismos, desinteressados por mobilizações coletivas e acuados por não gostarem de se expor (Antunes, 2009). Também podem demonstrar pouca habilidade motora, ou apresentar um comportamento repetitivo, e à medida que a idade vai se avançando os sintomas vão sendo reduzidos drasticamente até que possam ter uma vida mais convencional.

Desta forma, os principais pontos indicativos de jovens e crianças com algum nível de autismo está mais voltado para o comprometimento sensorial, no desenvolvimento das habilidades sociais e na comunicação não obstante de que se apresenta em outras limitações.

3.3 Necessidades associadas ao quesito educativo

Segundo Rebello & Baptista (2010), os indivíduos com algum nível de autismo tem a possibilidade de participar e frequentar aulas em escolas regulares, no entanto a variação no nível do transtorno poderá facilitar ou dificultar a imersão neste ambiente.

Para algum desses indivíduos tanto a escola bem como a sala de aula pode se apresentar como local de desconforto por diversas razões, a saber: alunos com TEA são tendenciosos ao perfeccionismo, e quase sempre estão sujeitos às críticas, o que pode promover uma alteração comportamental fazendo com que este indivíduo apresente um quadro de alteração comportamental como excesso de nervosismo e agressividade ou total retração quando solicitado que interaja publicamente com algo ou alguém (Antunes, 2009).

O aluno com TEA diagnosticado ainda enquanto criança não apresenta um comportamento competitivo, não reproduz os mesmos comportamentos que demais indivíduos, não absorve esses comportamentos; o que acarretará em reações indevidas ou inadequadas mediante estímulos sensoriais; apresentam dificuldade de concentração e, não consegue manter uma sequência nas ações e por fim não consegue encontrar estratégias para responder a novas situações (Cumine, Leach & Stevenson (2006).

Quanto às competências acadêmicas - enquanto aluno - poderá apresentar dificuldade na leitura e sua compreensão e interpretação, decorrentes de déficits na comunicação e socialização. No entanto, poderá ser fluente na leitura, mas terá dificuldade na absorção do que for lido. No quesito quanto a língua materna, podem não gostar de escrever, e quando solicitados a fazer produzirão apenas textos resumidos e objetivos, com caligrafia ilegível ou pouco legível. Na área de exatas, apresenta facilidade no cálculo mental, sendo de igual modo objetivo, apresentando o resultado de uma operação sem apresentar cálculos (Antunes, 2009).

Necessário apontar que alunos com TEA poderão apresentar atraso no desenvolvimento motor e habilidades correlatas; no entanto, são bons ouvintes, com capacidade verbal e boa memorização. A condição de apresentar um interesse exacerbado em áreas específicas também é um fator que dificulta a aprendizagem e seu desenvolvimento, pois o interesse específico em determinado aspecto ou área absorverá toda sua atenção, passando então, a ser considerado como um obstáculo no seu desenvolvimento (Klin, 2003).

No ambiente escolar, em momentos como o intervalo entre as aulas é fundamental que haja uma atenção redobrada, uma vez que esses alunos não conseguem compreender algumas atitudes ou gestos podem se tornar alvos de escárnio e, poderão apresentar um comportamento de medo ou repulsão entre os intervalos das aulas uma vez que este momento pode ser extremamente estressante para ele; assim é importante que, haja colaboração dos colegas, professores e demais funcionários da instituição escolar; dispor de tempo e espaço para que o aluno se localize nesses momentos de ausência do aprendizado em sala de aula e oferecer opções como, o descanso ou a integração e participação em movimentos sociais simples, como observação do que acontece nestes períodos de intervalo é uma estratégia válida (Cumine, Leach & Stevenson (2006).

É válido afirmar que tanto crianças quanto jovens com TEA podem apresentar condições normais para conseguir ser integradas dentro do ensino regular e ensino profissionalizante uma vez que apresentam capacidades cognitivas, necessitando, no entanto, de apoio, principalmente no domínio do entendimento social e da comunicação, bem como

através da gestão das emoções e afetividade. São direitos previstos na Lei Federal n.12.764/2012 combinado com os artigos 4º, 5º, 6º e 7º do Decreto nº 8368/2014:

Acesso à educação e ao ensino profissionalizante;

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

O direito de que trata o caput será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência;

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar;

Punição do gestor da escola, assegurado o contraditório e ampla defesa, no caso de recusa de matrícula;

Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente;

O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público (Brasil, 2012).

3.3.1 Ações facilitadoras para a socialização do processo de ensino-aprendizagem de aluno com TEA

Cada aluno apresenta as suas necessidades e especificidades, por esta razão alunos com essa desordem não são iguais e necessitam de avaliação continuar no propósito de se

perceber identificar necessidades existentes ou que já tenham sido sanadas com propósito de atuar em paridade com seu processo evolutivo; distinguindo essa avaliação das dificuldades comuns de relacionamento e alteração de rotina que eles possam enfrentar no ambiente escolar; e também é natural que façam a interpretação literal daquilo que eles é comunicada, provocando dificuldade na compreensão escrita e oral, assim como outras limitações.

Por conta da grande proximidade com a turma na qual este aluno está inserido, é necessário que os professores garantam que os alunos sejam educados mediante as necessidades que apresentem, ainda que isso implique na mudança do ambiente e seletividade da turma na qual está ou será inserido, promovendo um ambiente mais calmo, permitindo com que o aluno portador do transtorno se localize geograficamente e cognitivamente dentro daquele espaço, trabalhando de forma adaptativa quanto às tarefas realizadas em sala de aula, permitindo com que este aluno interaja argumentando, e gradualmente ir ofertando oportunidade de tomar decisões e atribuir-lhes tarefas. O professor é elemento primordial no processo educativo e evolutivo individual dentro do ambiente escolar (Cumine, Leach & Stevenson, 2006).

É essencial proporcionar um ambiente previsível para este aluno, minimizando assim o impacto de mudanças repentinas (metodologias, professores, prazos, etc.). Apresentar ao indivíduo a possibilidade da socialização entre alunos, mostrando para ele regras de conduta, cooperação, flexibilidade, promoção de uma educação afetiva, bem como a promoção da melhoria do desempenho motor fino e grosso e o incentivo à compreensão da perspectiva pela visão dos outros, assim como o treino da conversação e das emoções (Attwood, 2000).

É necessário que a linguagem do comunicador também seja adequada, pois o aluno com TEA apesar de apresentar uma boa capacidade linguística, apresenta dificuldade na utilização dessa linguagem de maneira social, e também apresenta dificuldade em compreender o significado e retransmiti-lo; é fundamental que o ambiente seja um promotor desse desenvolvimento de comunicação verbal e não verbal, cooperando para o desenvolvimento de diálogos que o permitam compreender sua significação. É fundamental que o aluno seja chamado pelo nome, para que se permita o incentivo a comunicação, que as instruções sejam dadas de forma pontuada; também é necessário a certificação da compreensão e quando requisitado fazer a repetição destas instruções, permitindo com que esses alunos compreendam não apenas o significado oral mas também as expressões faciais e gestuais (Cumine, Leach & Stevenson, 2006).

Os indivíduos como TEA necessitam de tempo para realização das suas tarefas desde que regras sejam respeitadas como o cumprimento de prazo alongado e, o que implica na

construção de um cronograma de execução de atividades que este indivíduo possa desenvolver ao longo do seu dia com instruções simples, claras e objetivas. É extremamente importante que professores e auxiliares fiquem atentos quantas interações sociais que esse aluno desenvolva ou seja inserido uma vez que eles são alvos fáceis de discriminação. Em suma, para se trabalhar com aluno com TEA é necessário de "rotina, clareza e coerência" (Cumine, Leach, Stevenson (2006, p. 56)

Quanto a vulnerabilidade emocional este é o ponto culminante no desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista; mesmo considerando o fato de serem alunos com alto potencial e inteligentes, são extremamente vulneráveis emocionalmente por não conseguir se relacionar de modo hábil em sala de aula. Frequentemente, ainda que silenciosos, são estressados e raivosos e apresentam uma postura autocrítica e não tolerante para com erros. É necessário que este aluno receba estímulo e seja auxiliado quanto ao enfrentamento de momentos de estresse em sala de aula, recebendo orientação de como encontrar resoluções para o problema (Williams, 1995).

CAPÍTULO 4: EMOÇÕES, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

4. EMOÇÕES, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

O desenvolvimento cognitivo de um indivíduo, muitas vezes está relacionado com questões sociais onde ele está inserido, e o que ele vivencia já durante seu desenvolvimento na infância. Os problemas de aprendizagem surgem ainda nesta fase quando a criança começa a interagir dentro do ambiente familiar. Dificuldades no desenvolvimento cognitivo trazem sérias implicações de ordem emocionais e fisiológicas. Quando a criança é exposta a determinados fatores como: psicológicos, sociais e familiares; à situação pode agravar-se produzindo reflexos que serão carregados ao longo da vida e poderão influenciar inclusive, no curso de formação da sua personalidade e interação com o mundo à sua volta.

São dificuldades de relacionamento, de linguagem, problemas de ordem social e distúrbios fisiológicos decorrentes de uma disfunção interna. O processamento das informações passa por vários estágios: raciocínio, pensamento, linguagem, memória e comportamento e é sabido que sua origem é de ordem neurobiológica, testificando assim, que o processo cognitivo está entrelaçado a processos emocionais internos.

Os fatores internos estão em constante comunicação com os fatores externos que servem de estímulo para formação do ser e culminam através de comportamentos e reações diversas: apatia, hiperatividade, isolamento, problemas com drogas, agressividade são algumas das respostas produzidas como reflexo com possíveis origem em fatores emocionais.

Quanto à aprendizagem, essa comunicação interna com elementos externos constituem uma modelagem de desenvolvimento no âmbito escolar, cognição, atenção e memória são alteradas quando recebem esses estímulos e é nesta ocasião onde tanto as habilidades quanto às "deficiências" surgem, e interferem de maneira positiva ou não no processo de desenvolvimento intelectual. Por essas razões consideram como complementos desse desenvolvimento os aspectos tanto escolares quanto social e familiar (Konkiewitz, 2013, p.7).

Segundo Pereira (1995), Henri Wallon, foi um dos grandes autores que trouxe considerável contribuição dentro desta área de pesquisa. Ele no meio acadêmico ficou

conhecido como o psicólogo da criança, do adulto, da emoção e da inteligência. Cuidava de investigar não só os aspectos externos como também a vida mental e cultural das pessoas e sociedades, e também as disfunções psicológicas e motoras ou psicomotoras, contudo, evitava dar definições fechadas e evitava-se apoiar em conclusões taxativas de outros autores, quando se debruçava a estudar esses temas.

Sempre o ser humano buscou perceber fatos, coisas, situações ou assuntos com o intuito de lhes dar um fundamento, uma finalidade, e por fim produzir um conceito, significado ou teoria. Movidos pela linguagem em suas múltiplas formas e por um universo carregado de palavras e sons, o homem por sua vez procura achar o equilíbrio articulado dentro de sua posição de pesquisador e formador de opinião.

Segundo Pereira (1995), para Wallon, o desenvolvimento do ser humano é dotado de habilidades que são adquiridas através de uma herança biológica agrupada a uma herança social que é adquirida através das relações e da inserção em um meio, que desencadeiam e culminam na elaboração de sua história que seja de conhecimentos, de vida emocional e afetiva bem como na tomada de ações e decisões. O desenvolvimento não está reduzido ou limitado a fatores, condições e/ou elementos preestabelecidos, do contrário, “todo conhecimento, aprendizado e desenvolvimento se dá por meio de situações e experiências coerentes e objetivas, como em momentos de total desconexão e ambiguidade” (Pereira, 1995, p.10).

O conhecimento de um significado, o aprendizado de uma nova experiência ou vivência de determinada situação, ou a aplicação de conceito ou teoria não está cristalizado dentro de formas preestabelecidas, pois o homem, de acordo com sua vivência pode associá-lo a outras proposições e situações. Em suma, somos o reflexo do que recebemos direta e indiretamente.

Dentro da psicologia aprendemos que cada ser é individual e ninguém é igual a ninguém. Seja no jeito de agir, ser, falar ou pensar, e tudo isto é construído de acordo com a vivência que se tem dia a dia.

“A subjetividade é a categoria-chave para a compreensão do psiquismo, definindo-a como um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (Gonzalez Rey, 2005, p. 19).

São as vivências e relações dentro do convívio social e cultural, e suas experiências que permitem construir pensamentos e cooperam para o desenvolvimento e aprendizado.

Segundo a psicologia, à medida que nos envolvemos com o que está à nossa volta, vamos construindo características que nos fazem ser o que e quem somos.

Sabe-se que dentro do campo educacional já se considera que as emoções dão justificativas para o bom ou mau desenvolvimento cognitivo, e que o acompanhamento do aprendizado não pode ser separado dessa competência (Moreira, Oliveira, Crusellas & Lima, 2012).

Estudos de Izard, nos apontam diversas evidências relacionadas ao papel das emoções no processo de aprendizagem:

A ativação e utilização de emoções positivas aumentam a sociabilidade, bem-estar pessoal e comportamentos construtivos; As emoções negativas influenciam a aprendizagem e a memória, e determinadas emoções negativas promovem o desenvolvimento de empatia e comportamento pró-social; A expressão de emoções modelada medeia à utilização de emoções; Emoções ativadas ou mantidas por processos diferentes requerem técnicas de regulação diferentes; Existem relações entre padrões de emoções, traços de personalidade e comportamentos; A comunicação emocional precoce previne a privação emocional e sistemas emocionais disfuncionais; o desenvolvimento otimizado beneficia de estratégias que promovam a ligação entre os sistemas cognitivo e emocional (Izard, 2002).

Por muito tempo a ciência cognitiva desassociou as emoções do seu campo de estudo, devido ao seu ‘caráter’ subjetivo e pré-associado à psicologia clínica. Muitos pesquisadores creem em verdades indefinidas. Hoje se compreende que os processos cognitivos se iniciam em sua maioria no inconsciente, e posteriormente são externados, sabendo-se que as emoções fazem parte deste processo, pois as emoções são responsáveis por ajudar na formação do pensamento. A neurociência explica e mostra que é possível para o cérebro humano processar uma informação emocional, sem que antes ela venha ser analisada, essa seria uma resposta automática a uma exposição a estímulos.

O cérebro humano trabalha com a classificação dos fatos. Considera-se que nele há partições invisíveis onde são alocadas as informações de acordo com o nível de interesse. Tudo ao que o ser humano é exposto passa por esse processo de seleção, fatos importantes e fatos de menor interesse. Assim, convencionou-se que as emoções entram na categoria desvalorizada, sempre tida como segundo plano. Por questões meramente filosóficas a razão foi embutida como sendo a condutora e regente das atitudes humanas. Na existência cultural e social fomos por décadas, ensinados a conter as emoções e ações e reações advindas dela. Por isso, passou-se a acreditar que a razão (cognição/pensamento) é livre de influências. Contudo,

a própria ciência mostra que o raciocínio humano não funciona separado das emoções, e que de fato as emoções ela nos serve de base para tudo ainda que inconscientemente.

Negar este fato é excluir e desvalorizar parte do que se é como pessoa. A cultura imposta por anos a fio ensinou dentro das sociedades como um todo, é que a palavra tem poder desde que ela seja imutável. Mas “toda palavra é mutável e passível de transformações justamente porque as emoções conduzem todo esse processo” (Alvarenga, 2007, p.15).

A crença no valor do pensamento e fala é tão intensa que as pessoas não percebem que elas, sem saber, expressam emoções a todo o momento, por mais que as detestamos e que as deixemos de lado. Esse esforço é em vão. Querendo ou não as emoções aparecem sorrateiramente, dão sinais de vida: aumenta o ritmo cardíaco, nascem suores, surge certa confusão mental, ocorre à falta de ar, há tremores e outras centenas de transtornos corporais e mentais. Todos esses sinais corporais frequentemente se expressam indiretamente através do tom, timbre e altura da voz, pelo conteúdo dos diálogos formulados, pelas contrações faciais, movimentos corporais, isto é, sinais próprios das emoções de raiva, medo, alegria, etc. Enganados pelas nossas classificações defeituosas, diminuindo o valor ou o poder das emoções, aparente ou explicitamente acreditamos que não estamos valorizando os estímulos emocionais, isto é, excitações provocadas por informações enviadas através da linguagem corporal dos gestos. Mas, sem querer, reagimos a essas mensagens, às vezes veladas, mas nem sempre; essas informações têm um grande poder de ação sobre nossa conduta, muito mais que a maioria das palavras vazias emitidas por um ou outro interlocutor, muitas vezes, termos descarnados e desossificados (Alvarenga, 2007, p.16).

Paul Ekman (2015), psicólogo renomado dos Estados Unidos, há décadas estuda as emoções e suas formas faciais de expressão, analisando o desenvolvimento destas características no ser humano ao longo dos tempos. Em 1965, estudos realizados por ele, quanto às emoções e o desenvolvimento da inteligência emocional evidenciam as mudanças que ocorrem fisiologicamente em decorrência do funcionamento e manifestação de determinadas emoções.

Em seus relatos e estudos, Ekman (1977), nos relata sobre a grande validade do papel das emoções na vida e desenvolvimento do ser humano, pois, independentemente de sua

atribuição, todas as manifestações emocionais são fundamentais e importantes para a sobrevivência de uma pessoa.

As emoções em uma pessoa, independente de faixa etária, são expressadas das mais diversas formas e nos mais variados momentos, e sempre serão responsáveis por afetar de forma positiva ou negativa o seu desenvolvimento e aprendizado. Sua sutileza é imperceptível na maioria das vezes, o que causa dificuldade na hora de avaliar e discernir problemas de aprendizagem decorrentes ou influenciados por ela. Os gatilhos emocionais são extremamente velozes e podem ser acessados involuntariamente mediante a eventos aos quais uma pessoa é exposta. As emoções do ser humano evoluem conforme ele se desenvolve fisicamente; elas passam a enviar para o cérebro novos estímulos que farão com que outras áreas sejam afetadas, tais como: respiração, fala visão, expressões corporais e transpiração. Porém, essas mudanças acontecem involuntariamente, não há controle ou escolha sobre elas (Ekman, 2011).

Todas essas características mesmo tendo uma brevidade em seu tempo de ação possuem função motivacionais ou desmotivacionais, elas são organizadas e disparadas como forma de resposta a estímulos, aceleram ou bloqueiam processos de desenvolvimento e aprendizado ao longo da vida.

Estudiosos como Piaget (2006), Wallon (1968) e Wadsworth (1992), afirmam em seus estudos que emoção e inteligência caminham juntas e não são manifestações distintas, contudo, o não conhecimento ou a falta de habilidade, geram a impressão de que elas possam ser mais trabalhadas em sala de aula. Outro ponto a se considerar também, seria o tradicionalismo, que sempre buscou priorizar o processo cognitivo como algo separado do ambiente extraescolar.

Segundo Pereira (1995), Wallon em suas obras, procura destacar como a mente organiza e interage em diferentes espaços, mostrando as implicações que este processo pode desencadear dentro do âmbito escolar através das atitudes e ações do aluno dentro do processo de aprendizagem.

Assim, percebe-se que um dos pontos mais fortes do ser humano é o raciocínio. Sua atividade mental o leva a externar com resposta positivas e negativas quando todas as informações são agrupadas e processadas, e por isso talvez a emoção seja tida como uma condição que prejudica, aliena e não coopera com o desenvolvimento do ser humano, mas afirmar isto como verdade ou considerar tal possibilidade é um erro. Uma compreensão desconexa do fator emoções pode prejudicar não só no desenvolvimento, bem como na avaliação e análise dos processos de aprendizado de uma pessoa em suas diversas fases da vida.

“Questões culturais, ainda são em geral portas que levam muitos professores e instituições a não buscarem trabalhar considerando esse fator. Vivemos numa sociedade que não analisa o ser, mas valoriza o ter” (Chacón, 2003, p. 25).

Ter atitudes que correspondam às expectativas dentro de uma sala de aula, ainda vale mais do que ser um aluno que observa, analisa ou do contrário se retrai. O imediatismo das coisas, nos mostra que não se deve perder tempo tentando entender o porquê de ser. O ter visualmente mostrar algum resultado, ainda que negativo. Assim, não há tempo de se averiguar o que pode estar por trás de situações que o fazem ser diferente. Ignorar esse componente - emoções - dentro do processo escolar é sufocar parte do ser.

É comum associar as emoções a ações e fatores negativos, por isso sua importância é tão desconsiderada. Em geral, em sala de aula ela é vista pelo ponto negativo apenas do mau comportamento, expressa por atitudes indisciplinadas, mas que não são analisadas corretamente para se chegar à raiz do problema.

Seja por razões de natureza emocional ou física, as emoções num contexto geral, causam alteração no desenvolvimento, atrapalham o raciocínio e comprometem o aprendizado e realização de muitas atividades. “Pertinente seria, não só aprofundar-se cada vez mais nas exigências cognitivas para a aprendizagem, mas também, e especialmente, nas exigências afetivas” (Chacón, 2003, p. 25).

4.1 Aspectos sociais da emoção, escola e aprendizagem.

As inúmeras respostas emocionais são decorrentes de diferentes estados das emoções que se apresentam ao longo do desenvolvimento de um indivíduo. Emoções de natureza complexa são decorrentes de um conjunto de emoções comuns que são inerentes à genética do homem e que se apresentam desde a infância, sendo manifestadas através de expressões e gestos que se diferenciam no grau e intensidade, mediante a vivência e convívio social e familiar.

O estado de ânimo produzido pela emoção sugere sentimentos como amor, surpresa, repulsa, medo, tristeza, raiva, prazer e suas variações tanto positivas quanto negativas. “O ambiente social externo que contribui para ajudar no desenvolvimento e modelagem das emoções é a escola” (Brazelton In Goleman, 2001, p. 208).

É na infância, dentro do contexto familiar que começa o processo de resposta aos estímulos emocionais. É neste ambiente, sob a direção de seus responsáveis, sejam eles os

próprios pais ou outrem a quem direito lhe foi outorgado, que as crianças começam a aprender, reconhecendo e trabalhando as emoções que se desenvolvem ao longo da vida através das relações sociais.

Dentro do contexto educacional – que abrange não só a escola como também sociedade e família - sempre apresentou um vislumbre de mudanças sociais e transformações na natureza do desenvolvimento do indivíduo. Buscando preservar a liberdade, reforçar a solidariedade e a comunhão social.

Na prática, a teoria é marcada por dificuldades e barreiras. A vivência apresenta uma realidade incerta e sem a consideração ou preservação latente dos valores humanos. Visualizam-se sociedades marcadas por violências tanto no contexto educacional como familiar, o que agrava a condição de desenvolvimento de um todo.

Reportando-se há algumas décadas, dentro das escolas os problemas existentes não ultrapassaram o limite dos bons modos; os problemas oriundos das relações sociais se limitavam a gritos e 'briguinhas' infantis. Atualmente, a realidade enfrentada nos apresenta questões que vão além da natureza dos bons costumes. As escolas recebem uma clientela em que sua formação não se constitui mais dentro da sala de aula. A mudança no contexto sociocultural do mundo transformou precocemente nossas crianças em indivíduos cheios de problemas das mais diversas naturezas, onde os mesmos não podem assumir seu papel original e viver cada etapa do seu desenvolvimento de acordo com sua natureza biológica. Violência das mais diversas fontes, drogas, novas ideologias e neologias, paradigmas antepostos e troca de papéis contribuem para uma formação defeituosa na área física, intelectual e psíquica do indivíduo nesta última década.

Nunca se ouviu tanto falar em depressão infantil quanto nestes últimos anos, nunca se visualizou grande quantitativo de evasão e repetência escolar como os que são anunciados frequentemente em mídias, nunca se vislumbrou número tão elevado de agressões e crimes cometidos por crianças e adolescentes em fase escolar, que até estão presentes em salas de aulas, mas suas mentes divagam e são regidas por outros fundamentos e propósitos (Konkiewitz, 2013, p.7).

No Brasil, sabe-se que a formação dos alunos não está desmembrada das questões sociais. Desigualdade social, econômica, estrutural e até racial são problemas que contribuem fortemente para a desestruturação psicológica, emocional, intelectual e familiar desses alunos.

Além dos fatores de ordem sócio estrutural que não surgem diretamente no ambiente em qual o indivíduo vive, mas que reflete nele, como o desemprego, a garantia e preservação dos seus direitos básicos como saúde e moradia. A falta de condições mínimas de sobrevivência no contexto familiar entre outros fatores acaba por tornar a vida deste mesmo aluno desestruturada, podendo gerar possíveis problemas de ordem emocional, uma vez que não haverá ambiente psicológico e afetivo que o estimulem. As negações da existência desses fatores, apenas contribuíram para que problemas sociais de natureza mais graves sejam mascarados.

Muito se já se falou sobre descaso com a educação, sobre sociedades desestruturadas, mas as mudanças sugeridas não abraçam as questões de interesse psicoemocional dos indivíduos. Atualmente, tanto no contexto familiar como no contexto escolar as dificuldades em tratar questões desta natureza acabam por provocar os ânimos dos alunos, considerando que eles dentro da escola refletem ainda que indiretamente a realidade que vivem fora dela. São alunos em geral com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem. Desta forma, compreende-se que a educação não está desconexa do reflexo dos problemas sociais (Rezende, 2008).

Goleman (2001), resume todas essas questões em ‘sequestro e analfabetismo emocional’, porque trata da realidade usurpada através das questões sociais.

Tais questões obrigam que as relações sejam quebradas precocemente, pais e filhos se tornam distantes devido à ausência, ausência provocada pela falta de condições financeiras que obriga aos pais a terem que trabalhar em turnos ininterruptos para manter o sustento da casa; entre a sociedade, em decorrência da violência que obriga que as pessoas sejam presos voluntários em suas casas; em retração emocional e social, quando vemos que para fugir da ausência e dos perigos, crianças se isolam em frente à Tv ou computador, quebrando o seu tempo de desenvolvimento pela falta de interação e socialização com outras crianças, adolescente se tornam alvo de vícios ou vítima dos maus tratos decorrente de vícios que seus pais ou responsáveis possuam; a carência existente é preenchida por hábito nada saudáveis que vão desde a isolamento, depressão ao consumo de drogas e ingresso na criminalidade, todas essas questões podem levá-lo a ter alterações no seu desenvolvimento psicológico, social e afetivo, e que também merecem muita atenção dentro do contexto escolar (Goleman, 2001, p, 278).

“As questões advindas dos males sociais não podem nem devem ser desconsideradas pela escola, uma vez que seus alunos fazem parte desse contexto” (Goleman, 2001, p, 279).

Goleman sugere que partes dos problemas existentes dentro da escola são em maioria de origem emocional, desencadeada por situações sociais, ou seja, os alunos passam a apresentar o reflexo de questões não solucionadas fora deste contexto educacional e que trazem consequências sérias no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em toda composição escolar as emoções estão presentes. “Ações e reações se manifestam de maneiras diversas no cotidiano das escolas, além dos vínculos afetivos constituídos nela e através das relações neste ambiente” (Goleman, 2001, p.282).

Todo esse contexto nos leva a ponderar e discutir sobre fundamentos que ultrapassam questões quantitativas. Embasados na natureza desses problemas, podemos migrar facilmente para o campo das emoções com o intuito de descobrir e entender questões como estas, especialmente as que dificultam o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Quando se fala em desenvolvimento entende-se por tudo que complementa a formação física e psicointelectual de uma pessoa, pois acredita-se que sua formação se constitui em diversas esferas que formam um todo.

A aprendizagem é a decorrência da boa ou má formação em seu processo de desenvolvimento. O processo de aprender não está desmembrado do desenvolvimento, e ele acontece durante todo o curso de uma vida. “Dentro do contexto escolar há a possibilidade tanto para alunos como professores se desenvolverem, aprendendo a se conhecer, aprendendo a administrar suas emoções, e por consequência ações e reações, tendo elas suas origens nas mais diversas fontes” (Goleman, 2001, p.282).

Por muito tempo, as questões de natureza cognitiva racional foram sobrepostas às questões do conhecimento individual e subjetivo. Contudo, hoje já se atesta a necessidade do equilíbrio entre esses dois paradigmas. A educação não deve estar voltada apenas a produção de informação, mas a construção da 'in'-formação, ou seja, trabalhar com o que a há dentro do indivíduo para que seu desenvolvimento também aconteça de dentro para fora, com o que já existe, porém, que ainda não foi trabalhado de maneira eficaz para o bom proveito. Informações recebidas fora do contexto escolar, vivências externas fora destes ambientes produzem informações que servirão de fundamento para o desenvolvimento de um aluno/indivíduo.

Dentro do contexto educacional, as emoções por muito tempo foram desprezadas ou muitas vezes omitidas no processo de ensino aprendizagem, não permitindo vínculos ou associações, uma vez que lidar com assuntos ou situações que não ofereciam uma base teórica, significava entrar num campo descartável.

Tanto na filosofia como nas ciências humanas, não só os sujeitos como o objeto estão referidos ao todo. Assim, o conhecimento sempre acontece de maneira circular, formando um elo infinito. Buscando compreender e assimilar os fenômenos das relações e formas de compreensão e interpretação do sujeito e meio em relação ao todo.

Stein (1996, p.61) diz:

[...] compreender é um compreender que se constitui como totalidade, porque é um compreender do mundo não como um continente de conteúdo, mas de um mundo que é a própria transcendência. Este mundo, ao mesmo tempo, somos nós e projetamos, sobretudo, o que deve dar-se. Assim, vai se formar a chamada estrutura da circularidade, isto quer dizer, na medida em que já sempre estamos no mundo e, ao mesmo tempo, projetamos o mundo. Estamos envolvidos com os objetos do mundo e descrevemos o mundo no qual se dão os objetos.

Darwin (2000), considerava que as emoções são evidenciadas sempre pelo lado negativo, mas que elas fazem parte da natureza inata de cada pessoa, e por isso não deixa de desvincular-se do processo de evolução do ser humano.

4.2 Interferências emocionais e afetivas e sua influência no processo de aprendizagem.

Sabe-se e difunde-se muito que educar está além de transmitir conteúdos e testar conhecimentos dentro de uma sala de aula. A educação possui outros patamares que vão além do ambiente escolar. Dentro de suas atribuições estão as mais diversas competências, entre elas, desenvolver em seu 'aluno' – considerando o contexto de aprendiz, não apenas nas questões didáticas e pedagógicas – habilidades que o transformará no seu cognitivo e emocional. É necessário atentar-se para o desenvolvimento de uma educação, que procure promover um ensino menos cômodo e mais eficaz quanto ao trato de um universo que engloba um ser agente e possuidor de potenciais, que provocam mudanças em outros âmbitos,

pois esta é uma necessidade urgente dentro da sociedade atual. “A educação não pode restringir-se a treinamentos ou apenas informações. É necessário repensá-la e fazê-la servir à vida, à realização humana, social e ambiental” (Sampaio, 2004, p.37).

Por muitos anos, cultivou-se o hábito de que o aluno em sala de aula estava em posição de simples receptor, alheio e inerte a outras realidades vivenciadas por ele. Por décadas, sinais e respostas do tipo isolamento, falta de atenção, gestos corporais, inquietação, apatia ou silêncio, foram ignorados dentro do ambiente escolar. Indicadores emocionais que sempre estiveram presentes no desenvolvimento do aluno, eram ‘desativados’ quando os mesmos adentraram a sala de aula, para que seu arquivo cognitivo/pensamento fosse ativado com o intuito de produzir apenas resultados quantitativos.

Contudo, com a evolução dos estudos no campo emocional, esse hábito tem sido superado. Os estudos realizados dentro do campo emocional têm trazido grandes contribuições e mostrado o avanço para se compreender que de fato o ser humano não pode ser separado em parte quando se trata do seu desenvolvimento intelectual (Beauport, 1998).

Tecnicamente é possível classificar os fatores que interferem na aprendizagem em quatro categorias: fatores fisiológicos, cognitivos, emocionais e individuais. Apesar de tratarem de pontos específicos, eles não podem ser desmembrados dentro desse processo. Tanto o físico como nossa mente podem sofrer as consequências de desajustes emocionais.

Como já mencionado anteriormente, é sabido que muitas das questões referentes a problemas de aprendizagem não estão diretamente relacionadas a questões pedagógicas e déficits de cognição, e sim, apresentam uma origem de fundo emocional. Falhas são apresentadas no decorrer do processo, e muitas vezes, a insegurança em emitir um parecer diante de certos casos, gera um entrave e causa grandes prejuízos ao educando.

A afetividade é uma ferramenta fundamental na cooperação e identificação dessas possíveis causas, isto porque é através do afeto que a criança ou adolescente desenvolve laços - ainda bebê - com as pessoas que fazem parte do seu círculo de convívio; fase onde se desencadeiam as primeiras emoções, que eram paulatinamente desenvolvidas dia a dia na sua evolução biológica (Beauport, 1998).

As identificações de fatores que interfiram na aprendizagem do aluno, não são necessariamente voltadas a questões de transtorno de aprendizagem, pois está compreende a falta de habilidades específicas voltadas para compreensão, escrita ou leitura. Em sua grande maioria, as questões mais latentes na dificuldade da aprendizagem têm outros fundamentos, e o mais considerável deles são as de origem emocional. As emoções podem ser alteradas

por fatores internos e externos. Problema de natureza emocional põe em posição de vulnerabilidade quem não recebe ajuda.

A criança enquanto criança absorve e desenvolve sentimentos das mais diversas formas, pelos mais variados meios, e os levará consigo por boa parte de sua vida. Há diversos fatores que podem contribuir negativamente no processo de aprendizagem, como as condições sociais e econômicas, ou se dentro de seu lar há um ambiente de desconforto e insegurança, agressividade, enfermidades, mortes, brigas, indiferença, separações, segredos, rejeição entre outros fatores, eles poderão ser causadores de problemas de natureza emocional desta criança, que por fim acarreta outros problemas em sua formação psicológica, mental e intelectual. A falta de diálogo, socialização e a reclusão também são sinais de ordem emocional em seu comportamento, o que acarreta em sérios problemas no desenvolvimento e interação dentro de qualquer outro ambiente, inclusive escolar (Kerckhove, 1997).

Questões de origem externa também podem provocar alterações nas emoções e causar problemas de aprendizagem. Uma dessas causas externas está relacionada ao convívio social direto ou indireto, em geral é desencadeado pelo uso das mídias e tecnologias. Uma delas, e se não a mais gritante causa de interferência nas emoções atualmente, se chama internet, mais especificamente as redes sociais.

Ligaram-me a um computador através de um conjunto de dispositivos destinados a medir as minhas reações na pele. [...] Fui vendo uma sucessão rápida de sequências de imagens típicas: sexo, publicidade, notícias, talk shows, sentimentalismos e tédio. [...] Para meu completo espanto, verifiquei que cada corte, cada movimento, cada mudança de plano tinham sido percebidos por um ou outro sensor e registrado no computador. Enquanto lutava para conseguir exprimir uma opinião, o meu corpo inteiro tinha estado a ouvir e a ver e a reagir instantaneamente (Kerckhove, 1997, p. 38).

4.3 O papel da escola dentro do processo ensino e aprendizagem

A escola é o lugar legitimado para se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, de conhecimentos, produção e reconstrução vinculados às diversas ciências. E, por isto, ela necessita acompanhar as mudanças - muitas vezes instantâneas - que acontecem no mundo e na sociedade no âmbito da construção de novos saberes, considerando que hoje tudo está interligado e interdisciplinarizado ainda que de forma subjetiva e complexa.

Infelizmente não é raro saber que, principalmente no contexto acadêmico – dentro das universidades – essa interdisciplinaridade seja desconectada por simples cumprimento às normas de seus currículos, não excluindo também as instituições de ensino regular (privado e público) apenas pelo cumprimento das normativas, resistências dos educadores e falta de qualificação ou habilidade em adaptar-se à essa nova dinâmica que interliga os conhecimentos e traz novos estímulos para seus participantes (Luck, 2001).

O estabelecimento de um trabalho de sentido interdisciplinar provoca como toda ação a que não se está habituado, sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos. A orientação para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido. É certamente um grande desafio (Luck, 2001, p. 68).

É necessário que aconteça um dismantling das fronteiras preexistentes do conhecimento. É uma questão de reeducar-se para novas possibilidades de aprendizado. Essa integração trará aprofundamento da compreensão teórico e prática, fazendo surgir uma formação mais aguçada, criativa e crítica tanto no processo de ensino – para os professores - como no aprendizado dos alunos.

O grande desafio para a educação neste novo tempo de interdisciplinaridade é integrar o que foi dividido, religar o que foi desligado criar novas problemáticas para aquilo que foi restringido a conceitos e teorias dogmáticas, sendo absolutizadas. A sala de aula, seja de qual for à esfera, é o ambiente propício para pôr em prática essa relação de construção entre objeto de estudo, teoria e prática. Nela estão alocados os fatores que contribuirão na reaproximação das diversas ciências.

O processo de interdisciplinaridade enfoca em aproximar o sujeito da realidade para as complexas teorias, desenvolvendo significados e sentidos mediante as relações das informações oferecidas, o que por sua vez gerará um sujeito mais consciente e responsável dentro do processo de aprendizado. Novos territórios de pesquisa e aprendizado surgirão quando houver esse interlace. Para Gadotti (1993), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente.

Nestas diretrizes surgem novas formas de ensinar e aprender, que possibilitam a inclusão de outras áreas e também altera a forma da aquisição de conhecimento “imposta”

pelos modelos cristalizados da educação. Uma vez que ela se tornará mais dinâmica e viva, alterando também a postura do professor em sala de aula.

A introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar: Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser o atuante, o crítico, o animador por excelência (Fazenda, 1979, p.48-49).

Pedro Demo (2001) enfatiza que disseminar informação, conhecimento e patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas os transmitimos. Na verdade, reconstruímos. Por isso mesmo, a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político, nunca apenas reprodutivo.

Desta maneira, o professor também deverá mudar sua postura e por fim tornar-se-á um profissional com uma visão concentrada à realidade não apenas ao conteúdo e passará a compreender que o conhecimento adquirido apenas dentro da sua área de formação não basta para estar inserido dentro do processo de ensino de seus alunos. Far-se-á necessário que ele tome posse das multiplicidades de conceitos entre sua área e as outras ciências, não sendo apenas especialista em um eixo, mas conhecedor e parte do processo de interdisciplinarização, tornando o processo de ensino e aprendizado mais produtivos e lucrativos.

A escola é um espaço de acesso e vida a novos saberes, nela deve-se ofertar a criatividade, estímulo e aprendizado diversificado, que produzam autonomia. Considerar a pluralidade das vozes e sujeitos, estimulando-os a pluralidade do conhecimento, por ser uma instituição que ainda que na teoria seja interdisciplinar por não trabalhar apenas com uma linha de formação, mas pela gama de informações que são transmitidas diariamente aos alunos.

Dentro do contexto pesquisado, entende-se que o professor tem além de sua atribuição em conduzir no processo de aprendizagem, deve também ter a habilidade de identificar fatores que implicam neste processo. Este interesse não deve ser apenas motivado decorrente da busca por bons resultados, mas pela sensibilização de querer compreender as limitações/dificuldades que seus alunos apresentam. Entra neste ponto, o elo da afetividade,

ferramenta fundamental para que se possa identificar possíveis problemas de ordem emocional (Nunes, 2009).

Muitos educadores ainda não perceberam a importância dos aspectos afetivos para a educação, ou acreditam que assim estarão acumulando funções de outros profissionais, mas esta percepção é [...] questão de atitude, de sensibilidade e de humanidade; não há necessidade de se agir como psicoterapeutas, e sim como pessoas atentas, e que levam em consideração não só o desenvolvimento intelectual de seus alunos (Nunes, 2009, p.131).

O ser humano é dotado de potencialidades e a que mais se destaca é a habilidade de produzir e promover conhecimento a outras pessoas. O processo de ensino e aprendizagem, serve como estímulo externo para um processo interno que se inicia no cérebro e percorre todo seu corpo produzindo novas reações no falar, pensar, agir, nas questões cognitivas e emocionais e também em todas as funções vitais do corpo. Todo esse processo também é decorrente das influências sociais e culturais essenciais para a construção da aprendizagem (Vygotsky, 2003a).

Em meio a tantas mudanças que os sistemas de ensino enfrentam ao longo dos anos, a escola é o meio que possibilita ao indivíduo um leque de opções para trabalhar seu desenvolvimento. O ambiente escolar também propicia a oportunidade do autoconhecimento, onde o próprio aluno é razão de estudo e pesquisa. "[...] Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção [...]" (Freire, 1996, p. 52).

4.4 Aprendizagem sócio afetiva e emocional: o docente como mediador

O processo de ensino e aprendizagem para alunos TEA em sala de aula comum é um desafio para professores que se deparam com essa realidade. Sabendo disso, é pertinente utilizar métodos que envolvam o aluno de forma socioafetiva, que se trata da relação entre meio social e afetividade, o qual provoca estímulos positivos e permite com que o aluno seja impulsionado através de emoções positivas dentro do campo cognitivo.

Partindo desse pressuposto Rodrigues *apud* Vieira (2013) ressalta:

O desenvolvimento sócio afetivo está relacionado aos sentimentos e as emoções em virtude de uma série de interesses, solidariedade, cooperação, motivação e respeito, visando desenvolver o indivíduo como pessoa, estimulando a formação de uma personalidade estável e equilibrada, desenvolvendo também o aspecto cognitivo, que é o desenvolvimento intelectual e a operação dos processos reflexivos e motor, que trata diretamente do movimento e do desenvolvimento da criança. Esses processos visam garantir a formação integral (sócio afetivo, emocional, cognitivo, motor, espiritual) do aluno.

Considerando que o desenvolvimento do aluno acontece a partir do processo que interliga meio social e afetivo, sendo estabelecida a partir do seu nascimento, dentro do ambiente familiar, e posteriormente, dentro do ambiente escolar, na sua relação com o professor, ambos os momentos tendo tal importância no processo de ensino e aprendizagem devendo estes serem utilizados de forma integrada.

De acordo com Piaget e Inhelder "esses dois aspectos são, ao mesmo tempo, irreduzíveis, indissociáveis e complementares: não é, portanto, muito para se admirar que se encontra um notável paralelismo entre suas respectivas evoluções" (1973, p.24).

Todo processo cognitivo acontece a partir das variáveis acima citadas, desde que sejam trabalhadas de forma contínua e conjunta, uma vez que ambas se complementam. Em casos onde não seja possível atribuir o processo de ensino e aprendizagem da criança com suas relações sociais, é possível que se acaso haja uma transformação do que já foi construído fora do ambiente escolar, o que porventura venha a afetar o desenvolvimento deste aluno. Este trabalho concomitante fará com que haja realização pessoal e interação com o próximo, permitindo com que o aluno com TEA tenha autonomia das suas ações e possa trabalhar com seus sentimentos e emoções.

Assim, o aluno com TEA poderá se desenvolver de uma forma mais refinada a sua cognição, como aponta Asperger (1944 pp. 37-92 *apud* Orrú 2010, p. 11):

Estas crianças frequentemente mostram uma surpreendente sensibilidade à personalidade do professor[...] E podem ser ensinados, mas somente por aqueles que lhes dão verdadeira afeição e compreensão. Pessoas que mostram delicadeza e, sim, humor[...] A atitude emocional básica do professor influencia, involuntária e inconscientemente, o humor e o comportamento da criança.

Considerando o quê dá amplitude as necessidades a serem sanadas, é pertinente que haja intervenções educativas realizadas por parte do professor. Partindo desse pressuposto, é necessário que haja princípios norteadores que guiem o processo de ensino desses alunos. De acordo com Associação Portuguesa de síndrome de Asperger, por meio do seu guia para professores, é fundamental que o ambiente que cerca este aluno o incorpore de forma apropriada, valorizando todo conhecimento adquirido, e foco e principalmente nas habilidades que mais apresentam dificuldade, permitindo assim que haja sucesso no processo de aprendizagem, não desconsiderando também o cumprimento da legislação por parte das escolas a fim de que elas correspondam às necessidades específicas no contexto educativo para esses alunos.

Em geral o cognitivo de aluno identificados com algum nível de autismo não são clinicamente afetados, salvo se houver em complicações em decorrência das relações sociais, fazendo-se necessário uso da sala com recursos. No entanto na maioria dos casos a problemática da aprendizagem pode ser sanada com métodos e estratégias que envolvam relações sócio afetivas e trabalhem o contexto emocional desse aluno, de maneira que o aluno possa se expressar e compreender o que acontece em seu entorno.

Mediante essas dificuldades encontradas, o professor, através da sua prática docente, necessita buscar melhorias que façam com que a compreensão aconteça de forma específica para cada aluno que possui esse quadro. Mediante a lei 13.146 de 6 de julho de 2015, art. 28, no tocante ao professor aponta em alguns incisos que:

VI - Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

IX - Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado.

Mediante o processo de ensino e aprendizagem, algumas posturas devem ser consideradas para facilitar o trabalho do professor e o desenvolvimento deste aluno em sala de aula segundo Orrú (2010): as escolas devem apresentar rotinas diárias. Havendo mudanças significativas nesta rotina, far-se-á necessário que o professor comunique-se com este aluno em momento prévio a fim que o mesmo não sofra impacto ao ponto de prejudicá-lo no seu desenvolvimento, promovendo estratégias que o permitam fazer correspondência com a realidade trazendo a este aluno a consciência de que os eventos cotidianos ainda que comuns estarão passíveis de mudanças em decorrências das necessidades que por ventura surjam, permitindo que o aluno com TEA tenha a possibilidade de construir sua autonomia e autocontrole mediante a situações de mudanças.

O estabelecimento e cumprimento de regras faz parte de nossas vidas, no entanto para alunos com TEA é necessário que essas regras sejam demasiadamente exploradas de forma detalhada, uma vez que este aluno compreende tudo “ao pé da letra”.

O diálogo será sempre a porta de entrada para que o aluno possa compreender suas dificuldades cotidianas, isto fará com que se crie uma relação de natureza sócio afetiva e emocional mais estável e que produza segurança entre professor e aluno autista, e aluno autista e outros alunos sem TEA.

A realização de atividades que promovam a integração do aluno com TEA em grupos, pode fazer com que ele se sinta acolhido inserido socialmente, estimulando assim os traços afetivos e emocionais por outros pares, permitindo com que o campo da comunicação e da interação social sejam acessados, servindo como ponto de estímulo no processo de aprendizagem.

Para alunos com transtorno do espectro autista nível I, o ensino fogem ao tradicionalismo uma vez que visa atender as necessidades desses alunos, para que assim possam evoluir e progredir de forma integral através de estímulos e da relação proximal com o docente e com demais alunos e comunidade escolar, gerando relações de confiança para este aluno.

4.4.1 Diretrizes para professores a saber sobre inclusão escolar de alunos com TEA

Bem como outros transtornos do desenvolvimento alunos com transtorno do espectro autista apresentam necessidades educacionais específicas em decorrência das condições clínicas, cognitivas e comportamentais, dificuldades na linguagem e interação ou adaptação social, e por esta razão, é uma constante a necessidade de adaptações dentro do currículo e das estratégias de ensino e manejo em sala de aula.

É sabido que quando essas necessidades são atendidas, considerando as condições do espectro do transtorno, através de ações educacionais é possível garantir que o aluno alcance até o nível universitário, inclusive aqueles que não apresentam deficiência intelectual severa. Desta forma a qualidade de vida de aluno e a interação social é sempre primordial para que propicia condições de inserção deste indivíduo dentro desses contextos.

Na presença de falhas cognitivas e comportamentais graves, é inviável tentar adaptar um aluno com TEA, uma vez que ele não responderá aos estímulos oferecidos em decorrência da severidade do transtorno. Diversos estudos que estão baseados em evidências apontam para que os alunos com TEA em suma, não se desenvolvem mediante métodos de ensino tradicionais. Remotamente, quando ainda não era discutido de forma ampla sobre a prática escolar inclusiva, muitos alunos ainda que diagnosticados com TEA - em seus variados níveis - não conseguiam desenvolver nem responder a estímulos que requeresse atenção, ou a instruções mais complexas que exigisse foco e ações simultâneas, como por exemplo, auditivo e visual, necessitando desta forma de que estratégias específicas e diferenciadas de intervenção pudessem ser aplicadas dentro do ensino a este tipo de aluno, tais como: análise comportamental e reforçamento (Khoury et al., 2014)

A análise comportamental consiste em identificar ações ou falas do aluno. O comportamento é decorrente do que acontece antes e depois de determinada ação, e toda a consequência decorrente desse comportamento alteram as possibilidades e probabilidades de ocorrências futuras de repetição, ou seja, eventos aversivos as características presentes em alunos com TEA poderão diminuir ou não as dificuldades de aprendizagem e dificuldades comportamentais deste indivíduo. Entendendo que antecedente é aquilo que ocorre antes de determinado comportamento, e consequência o ato posterior ao comportamento.

Desta forma as observações realizadas em sala de aula são de extrema relevância e importância, uma vez que deverão acontecer para reforçar de forma positiva os comportamentos adequados que façam com que o aluno evolua e progrida no seu

desenvolvimento e aprendizado (reforçamento explora os pontos positivos do desenvolvimento). O ato de repetição é necessário para se controlar o ambiente e evitar aqui os fatores em torno deste aluno conduzir a sua aprendizagem (Khoury et al., 2014).

Para isso é necessário que os professores possuam manejo comportamental em sala de aula que estejam baseados na análise comportamental, oferecendo instruções claras, objetivas e simples para cada ação executada ou orientada, apresentando estímulos visuais como parte do processo de instrução, reforçamento das regras, ensino de comportamentos verbais e não verbais, para que este aluno possa se integrar ao ambiente de sala de aula; incentivo à autonomia e independência, controle sobre os estímulos antecedentes e consequentes com propósito de facilitar o desenvolvimento deste aluno, e adequação curricular uma vez que alunos autistas podem apresentar diversos outros quadros relacionados ao processo cognitivo de aprendizagem tais como: “alterações de humor, dificuldade nos relacionamentos, déficit de atenção, falta de compreensão e entendimento, abstração e inferência, debilidade na compreensão acerca dos outros, dificuldade na comunicação ou ação” (Khoury et al., 2014, pp.47-50).

Uma outra alternativa que serve de base pode ser a aplicação do currículo funcional natural, que se trata de uma metodologia desenvolvida por Judith LeBlanc, um guia prático para educação dentro da área do autismo (Suplino, 2011).

O currículo funcional é a base para objetivos para selecionados para se trabalhar com pessoas com transtornos do espectro autista, e outras necessidades. Em suma trata-se da utilização de habilidades comuns apreendidas na vida cotidiana que irão contribuir no seu desenvolvimento cognitivo. Trata-se do ensino com objetivos funcionais a fim de que se ensine as competências com as quais a pessoa com transtorno de espectro autista em nível funcional ou de qualquer nível possam ser incluídas dentro das mais variadas comunidades. Tendo por funcional não aquilo que a pessoa não sabe e sim aquilo que ela precisa saber. É neste. Onde se estabelecem os equívocos, não em decorrência dos objetivos elencados dentro dos currículos pensados para pessoas com TEA ou qualquer outro transtorno mental, e sim pelo critério de seleção a ser trabalhado com cada pessoa de forma individual neste método é necessário que se considere as habilidades que ainda não são conhecidas pelo indivíduo a fim de que possam ser ensinadas de forma com que elas possam desenvolver competências necessárias às suas vidas dentro e fora do contexto escolar. As habilidades que procuram ser desenvolvidas dentro do interior das instituições escolares devem explorar o universo escolar como um todo: interação social, linguagem, comunicação, aprendizagem (Suplino, 2011). Trata-se da oportunidade de oferecer a esses indivíduos as

ferramentas necessárias para que eles possam desempenhar compatível e adequado para o seu desenvolvimento, a fim de que produza um resultado ainda que limitado.

CAPÍTULO 5: ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

5. ÁREA PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Neste capítulo apresentar-se-á o problema da pesquisa e os objetivos que foram fonte de estímulo para a realização desta investigação.

5.1 O problema da pesquisa

Com a crescente demanda de atendimento dentro das escolas em virtude do acolhimento obrigatório à lei para pessoas com necessidades educacionais específicas serem agrupados em salas comuns, cresce paralelamente dúvidas e desafios não apenas sociais mas educacionais e pedagógicos, a fim de que não apenas o contexto social seja transformado, mas que o contexto educacional coopere para com estas mudanças, acolhendo e dando suporte a estes indivíduos, para que possam assim, ser igualmente atendidos como alunos com potencialidades e capacidades tão asseguradas quanto alunos comuns.

Ressignificar o ensino e a maneira de fazê-lo em virtude desta causa, não se resume apenas ao oferecimento de recursos humanos, palpáveis e/ou visuais, mas trata-se de rever práticas pedagógicas e relacionais, para que se possa proporcionar à alunos com necessidade educacionais específicas a cooperação necessária, cabível ao contexto educacional, para que haja dentro de suas limitações a execução do desenvolvimento pleno, não apenas cognitivo e intelectual, mas afetivo e emocional, sendo estes dois últimos o alicerce que rege as relações de confiança dentro do ambiente escolar para o bom desempenho de alunos diagnosticados com TEA no contexto educacional.

Pretende-se nesta investigação, verificar junto ao aluno José, diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA) nível I (erroneamente denominado de síndrome de Asperger após atualizações na DSM V), professores regentes de sala de aula de aula e a profissional para o Atendimento Educacional Especializado da Escola Maria Antônia, verificar e analisar sobre o papel das emoções e da afetividade no processo ensino-aprendizagem deste aluno com necessidades específicas matriculado no ensino médio.

Dentre as várias ressignificações visíveis, presentes e discutidas dentro do meio educacional, esta investigação propõe-se focar no papel das emoções e afetividade quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dentro do contexto escolar em aluno com TEA, no ensino

médio. A pesquisa retrata aspectos doravante esquecidos ou menos considerados no processo de desenvolvimento de alunos com TEA dentro das escolas, as quais por muito tempo não se preocupava em acolher alunos que apresentassem qualquer espécie de transtorno, uma vez que, em função das dificuldades para mantê-lo ou até mesmo fazer com este viesse a se desenvolver de forma evolutiva fosse possível, pois não havia conhecimento ou meios suficientes de como se trabalhar currículo e relações pessoais e sociais com esse alunos.

O problema da pesquisa é o ponto inicial de uma investigação como ressalta Campoy (2016, p.47, tradução nossa) “o problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos relacionados”³.

A profunda análise da temática estabelecida através desta investigação permite refletir sobre emoções e afetividade dentro do contexto escolar, seu papel e sua influência como ferramenta pedagógica que permite com que, não apenas alunos comuns, mas principalmente alunos com outras necessidades específicas possam ser alcançados e tratados de forma particular, a fim de que possam também se desenvolver intelectualmente.

Respalda-se em autores como Kupfer (1992), Vygotsky (2003b), Wallon (1979), que reforçam a condição de que não é possível dissociar aprendizagem da afetividade, nem tão pouco eximir o indivíduo de absorver os processos cognitivos através das emoções e sua reciprocidade interferencial, e sabendo que o processo de ensino e aprendizagem é permeado ou pressupõe uma relação com outrem, o presente estudo foca na análise da concepção em relação a função atuante das emoções e afetividade no processo de ensino-aprendizagem bem como a evolução ou retrocesso no desenvolvimento cognitivo de indivíduos (alunos).

De acordo com Vygotsky (2003b) não se pode compreender o pensamento humano sem compreender sua base afetiva; a cognição é o produto da atividade afetiva e emocional que o indivíduo configura (Martins, 2013).

Conquanto, exista o fator genético inerente ao desenvolvimento humano (Wallon, 1979 & Vygotsky, 2003b), o envolvimento do indivíduo com o meio e as influências sobre as quais ele é exposto, são continuamente permeados de ações, reações e interações afetivas e emocionais, as quais se constituem como parte natural do processo de interação com o outro, com o mundo e com o meio sociocultural no qual está inserido, e isto é a composição de todo seu processo cognitivo, sua aprendizagem e externalização dela.

³ “El problema es el punto de partida de toda investigación. Es probablemente la etapa más importante del proceso de investigación, ya que implica varios pasos interrelacionados” (Campoy, 2016, p. 47).

Quando se trata de indivíduos com restrições ou limitações entende-se que estes fatores podem tratar-se de um entrave ao seu desenvolvimento. Em indivíduos identificados com transtorno do espectro autista, têm-se diversos agravantes que retardam seu desenvolvimento em todas essas esferas, uma vez que esses sujeitos processam as informações ao seu redor de modo totalmente diferenciado. Segundo Rebello & Baptista, (2010, p. 160) esses indivíduos apresentam seu conhecimento teórico sobre as interações sociais e as emoções e quadros afetivos, no entanto não conseguem exercer os de forma espontânea. Para eles compreender a socialização está relacionado no que tange a capacidade do indivíduo em “predizer relações entre os estados externos das coisas e os estados mentais internos”.

Mediante os apontamentos teóricos expostos, outros questionamentos surgem, e o intento desta investigação é responder a seguinte questão: como se observa o papel das emoções e da afetividade no processo ensino-aprendizado em aluno com TEA no ensino médio, e que pertinentemente servem para condução desta investigação. Com base neste cenário alguns questionamentos fazem-se pertinentes para que a pesquisa possa se complementar, sendo necessário responder à **quatro questões investigativas** distintas que se interligam:

1. Qual a contribuição ou interferência das emoções e afetividade para o aprendizado de alunos com SA?
2. Há relação afetiva/emocional entre alunos e professores no segmento do ensino médio?
3. Como se dá esta relação e no que isto implica?
4. As emoções e afetividade interferem ou contribuem para o desenvolvimento e aprendizado de alunos com TEA?

Tais questionamentos trazem vida a temática estabelecida, bem como, permitem colher possíveis explicações e reflexões que servem tanto para o contexto educacional como para o contexto social e familiar, convergindo-se para o foco central desta investigação, diante do problema central da pesquisa: **aspectos emocionais e afetivos cooperam ou interferem no ensino-aprendizagem, podendo ou não servir de estímulo para o progresso acadêmico de alunos com Transtorno do Espectro Autista?**

Para que de fato todos estes questionamentos venham a possuir validade é fundamental que todos os envolvidos nesses processos estejam realmente dispostos a atender as perspectivas de uma educação humana e não apenas mecânica, a fim de que o aluno seja

considerados em todas as suas esferas: física, cognitiva e emocional, para que se visualizam resultados realmente efetivos e construtivos.

De acordo com Campoy (2016, p.47, tradução nossa) “o problema é o ponto de partida de toda investigação”⁴. Trata-se provavelmente da etapa mais importante do processo investigativo, uma vez que implica na correlação de diversos passos. Além disto, propondo-se a ser coerente e visando a atender os requisitos estabelecidos na pesquisa quanto a caracterização do problema, pois indica precisamente que:

O problema consiste em uma pergunta ou enunciado sobre a realidade ou sobre qualquer situação para a que não se encontra uma solução satisfatória ou não dispõe de uma resposta adequada. Todo problema de investigação tem uma origem que pode surgir de leituras, reflexões pessoais, experiências ou observações de situações⁵ (Campoy, 2016, p.47, tradução nossa).

O propósito em pesquisar se deu em decorrência da observância de ausências de estudos que envolvessem a neurociência afetiva, cognitiva, neuropsicopedagogia e transtornos do espectro autista, e também por perceber que tal temática está atrelada a um contexto de extrema relevância social na atualidade, com o estabelecimento cada vez maior de uma educação que busca ser igualitária para todos. Ciente da expressividade a respeito de temas de natureza social Gil (2002, p. 24-25) que “pode-se formular um problema cuja resposta seja importante para subsidiar determinada ação”, diante isto é sabido que a resposta será obtida através da natureza não apenas educacional mas social da ação investigativa proposta pela temática.

5.2 Objetivos da Pesquisa

No desejo de cumprir as funções e alvos desta investigação, os objetivos demonstram a importância do propósito da pesquisa e servem de guia para seu desenvolvimento de modo conciso. “Os objetivos constituem o ponto central de referência, eles são o que compõem sua

⁴“El problema es el punto de partida de toda investigación” (Campoy, 2016, p.47).

⁵ “El problema consiste en una pregunta o enunciado sobre la realidad o sobre cualquier otra situación para la que no se encuentra una solución satisfactoria o no disponemos de una respuesta adecuada. Todo problema de investigación tiene un origen que puede surgir de las lecturas, reflexiones personales, experiencias u observación de situaciones” (Campoy, 2016, p.47).

natureza e dão coerência ao plano de ação, assim como determinam o alcance da investigação. Os objetivos devem dar respostas ao quê da investigação”⁶ (Campoy, 2016, p.63, tradução nossa).

É por meio dos objetivos que os limites e magnitude de uma pesquisa são determinados. Deste modo, para que esta pesquisa se constitua, estabeleceu-se como objetivos de investigação:

5.2.1 Objetivo geral

Analisar sobre o papel das emoções e da afetividade e sua contribuição ou interferência no processo de ensino-aprendizagem em alunos com TEA.

5.2.2 Objetivos específicos

Com o propósito de alcançar o objetivo geral foram pontuados os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar sobre o papel das emoções e afetividade observando as relações sociais do aluno com TEA e sua interação no ambiente escolar;
2. Verificar através da opinião do aluno com TEA se sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico sofre influência ou baseia-se em laços afetivo-emocionais e no que isto implica para o seu ensino-aprendizado;
3. Identificar possíveis dificuldades e/ou contribuições vivenciadas dentro da relação aluno-professor em sala de aula, que possam ser de natureza emocional/afetiva e que influenciam no ensino-aprendizado;
4. Descrever estratégias didático pedagógicas aplicadas no processo de ensino por meio das relações sociais e afetivo emocionais estabelecidas entre professores e alunos com TEA e se essas estratégias contribuem ou dificultam para o desenvolvimento da aprendizagem.

⁶ “Los objetivos constituyen el punto central de referencia, son los que conforman su naturaleza y le dan coherencia al plan de acción, así como determinan el alcance de la investigación. Los objetivos deben dar respuesta al qué de la investigación” (Campoy, 2016, p.63).

CAPÍTULO 6: DIRETRIZES METODOLÓGICAS

6. DIRETRIZES METODOLÓGICAS

Este capítulo é dedicado à exposição de modo detalhado dos caminhos traçados e trilhados para a realização desta pesquisa, a saber sobre a Metodologia, compreende-se que esta é componente primordial em uma investigação. Será apresentado, enfoque, assim como técnicas e instrumentos utilizados, procedimentos metodológicos, sujeitos participantes e procedimentos de validação e confiabilidade para cumprimento desta pesquisa.

Compreende-se que para que uma pesquisa possa ser desenvolvida, é necessário inicialmente, trilhar uma metodologia que a fundamente. De acordo com Rodríguez (2007, *apud* Campoy, 2016, p.36, tradução nossa) “define-se a metodologia como o conjunto de processos que o homem deve seguir no processo de investigação e demonstração da verdade, o que permitirá aplicar o conhecimento e chegar à observação, descrição e explicação da realidade”⁷. Deste modo, parte da metodologia, os resultados obtidos.

Alinhado ao pensamento de Campoy, justifica-se esta pesquisa de modo que:

Em linhas gerais, a investigação é um processo que, mediante a aplicação do método científico, busca informação fidedigna e relevante para entender, verificar, corrigir ou aplicar o conhecimento. Sua finalidade consiste em solucionar problemas científicos e se caracteriza por ser reflexiva, sistemática e metódica⁸ (Campoy, 2016, p.29, tradução nossa).

Neste contexto, esta pesquisa sob o título de “Investigando o papel das emoções e afetividade no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso com aluno do ensino médio com transtorno do espectro autista”, vem explicar no que tange sobre o caráter emocional e afetivo das relações escolar e o desenvolvimento educacional de um aluno com SA no ensino médio, inserido em sala de aula comum.

⁷ Rodríguez (2007, *apud* Campoy, 2016, p.36) “define a la metodología como el conjunto de procesos que el hombre debe seguir en el proceso de investigación y demostración de la verdad, lo que permitirá aplicar el conocimiento y llegar a la observación, descripción y explicación de la realidad”.

⁸ En líneas generales, la investigación científica es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, busca información fidedigna y relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento. Su finalidad consiste en solucionar problemas científicos y se caracteriza por ser reflexiva, sistemática y metódica. (Campoy, 2018, p. 29).

Nessa perspectiva, a compreensão do ambiente e das relações onde este aluno está inserido pode revelar dificuldades e direcionar no modo como a aprendizagem pode ser melhorada ou adaptada a necessidades de indivíduos com este transtorno. A inclusão é o ponto de partida que contribui para o desenvolvimento e superação de estigmas e dificuldades dentro das relações humanas. Ainda que esta seja uma tarefa que demande uma atenção maior e ainda seja pauta de discussões não apenas no meio educacional, mas também na área social e das políticas públicas de saúde.

6.1 Fundamentação Metodológica

O processo de investigação científica é complexo, composto por múltiplas etapas, estratégias e técnicas que se relacionam entre si se desenvolvendo de forma contínua e sequenciada sustentando a pesquisa. Para que haja uma melhor compreensão quanto ao desenho metodológico da tese, é fundamental apresentar o conceito do termo método como significando “[...] um caminho, um procedimento: caminho a seguir para alcançar um fim proposto de antemão”⁹ (Campoy, 2016, p.38, tradução nossa). Trata-se então de algo muito mais complexo que apenas uma simples sequência de passos em direção a uma única dimensão. Também se faz necessário apresentar o porquê deste aporte técnico que guiará a pesquisa, entendendo sobre metodologia:

Quando se fala de metodologia da investigação não estamos falando apenas de métodos de investigação, mas além da lógica por trás dos métodos que utilizamos, no contexto onde se realiza o estudo, e porque se utilizam uns métodos e determinadas técnicas no lugar de outras. Ao falar de metodologia da investigação também se refere ao porquê se está realizando o estudo, como se levanta o problema, que hipóteses se formulam, quais dados foram coletados e qual técnica e a coleta de dados aplicada¹⁰ (Campoy, 2016, p.36, tradução nossa).

⁹ “[...] um caminho a seguir para alcanzar un fin propuesto de antemano” (Campoy, 2016, p.38).

¹⁰ Cuando se habla de metodología de la investigación no solo se habla de los métodos de investigación, sino además de la lógica que hay detrás de los métodos que utilizamos, en el contexto donde se realiza el estudio, y por qué se utilizan unos métodos y determinadas técnicas en lugar de otras. Al hablar de metodología de investigación también se refiere al porqué se ha realizado el estudio, cómo se plantea el problema, qué hipótesis se formulan, qué datos se han recogido y cuál ha sido la técnica e recogida de datos aplicada (Campoy, 2016, p.36).

De acordo com Campoy (2016, p.37, tradução nossa) para que se cumpra a função proposta é necessário que " [...] a investigação deve ter em conta uma série de características como: ser controlada, rigorosa, sistemática, válida e verificável, empírica e ter sentido crítico"¹¹.

Desta forma o método científico se concretiza pela pesquisa, a qual se define como "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos" (Gil, 2002, p.17). Consequentemente a investigação deverá seguir primorosa coerência, obedecendo as regras para que se possa responder aos questionamentos propostos.

Cabe se afirmar que para ambos autores eles equivalem a investigação científica como sistemática e delineada, abre-se para dar respostas aos problemas propostos, considerando que tais autores ressaltam que a investigação é um processo complexo, no entanto, não se abstém da objetividade requerida pelo processo.

Entendendo-se assim que, a investigação científica proporciona ao pesquisador, elementos e meios a fim de que se chegue as respostas cabíveis de perguntas que surgem ao longo do processo investigativo. É possível portanto, observar alguns elementos e critérios que regem uma boa investigação:

Deve estar claramente definida e estar baseadas em conceitos comum;

O procedimento de investigação deve descrever-se como detalhes suficientes, de forma que outro investigador possa repetir a investigação para seguir avançando no conhecimento;

O procedimento da investigação deve ser planejado cuidadosamente para obter resultados os mais objetivos possíveis;

A validez e a fiabilidade dos dados devem ser comprovadas cuidadosamente;¹² (Campoy, 2016, p. 38, tradução nossa).

Tais critérios delimitam de forma precisa o caráter de uma investigação científica pautada em situações de coerência e objetividade.

¹¹ “[...] la investigación debe tener en cuenta una serie de características como son: ser controlada, rigurosa, sistemática, válida y verificable, empírica y tener sentido crítico” (Campoy, 2016, p.37).

¹² “Debe estar claramente definida y estar basada en conceptos comunes; el procedimiento de investigación debe describirse con el suficiente detalle de forma que otro investigador pueda repetir la investigación para seguir avanzando en el conocimiento; El procedimiento de investigación debe ser planificado cuidadosamente para obtener resultados los más objetivos posibles; La validez y la fiabilidad de los datos deben ser comprobados por la investigación”; (Campoy, 2016, p.38).

Outra conceituação sobre a precisão do processo investigativo, aponta o método como "o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros - traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do investigador" (Lakatos e Marconi, 2003, p.83).

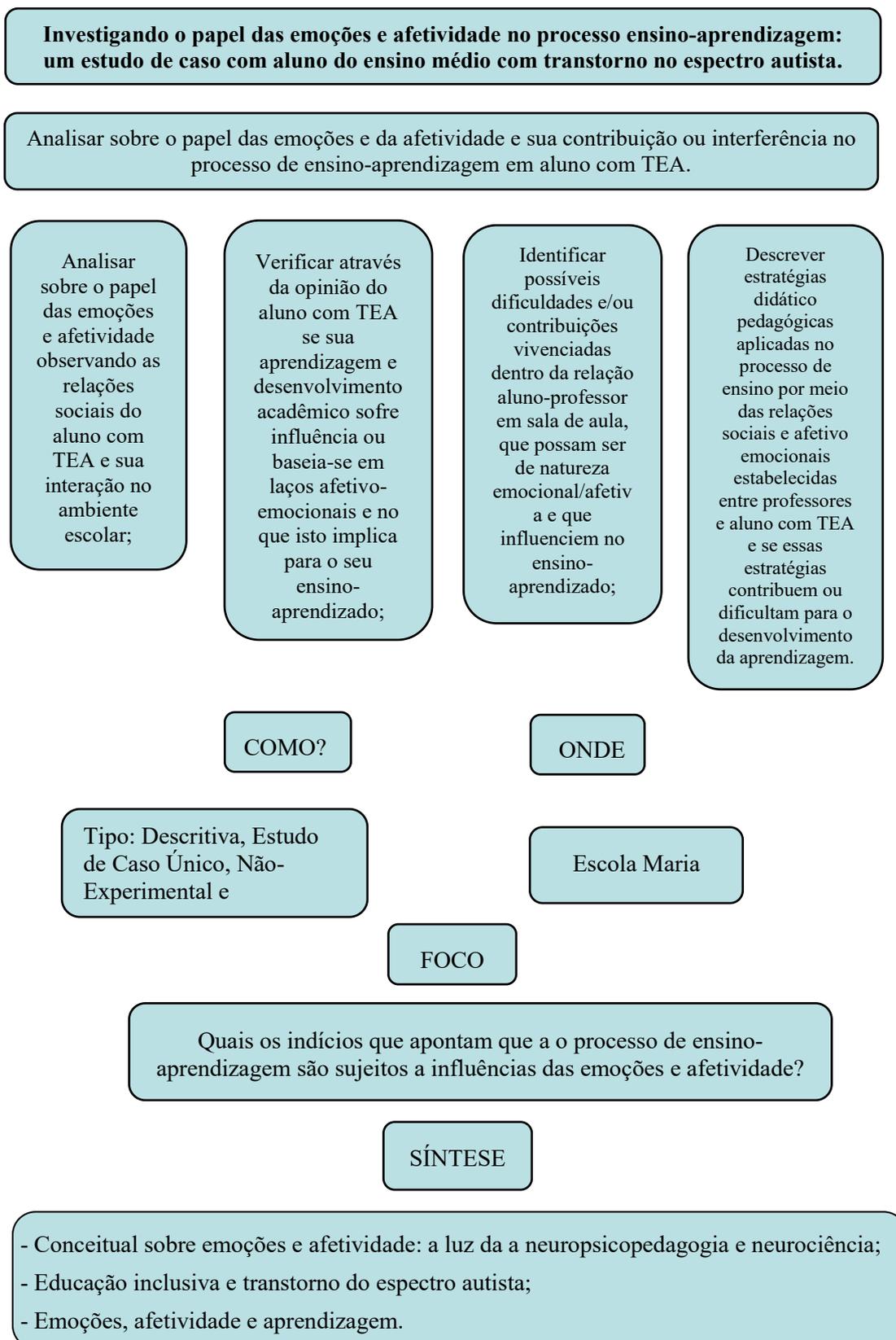
Partindo desses pressupostos, é possível determinar passos que possam ser seguidos no propósito de se obter resultados positivos de tal investigação bem como as respostas advindas deste processo.

Desta forma, decidiu-se optar pela pesquisa descritiva, considerando que o propósito desta investigação é verificar a influência das relações emocionais e afetivas desenvolvidas e vivenciadas no ambiente escolar e sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem de aluno cursista do ensino médio, com transtorno do espectro autista.

Transitando não apenas por informações teórico bibliográficas sobre os pontos chaves da pesquisa, inclui-se nesta investigação a pesquisa de campo, com aplicação de instrumentos específicos como: questionários, entrevistas e observações. Ressalta-se que os instrumentos foram analisados e deles foram extraídas conclusões que respondessem aos objetivos propostos, além de apresentação de propostas e melhorias no quesito didático pedagógico das aulas e dinâmicas dos relacionamentos dentro do ambiente escolar.

Afim de que tenhamos uma melhor compreensão desta pesquisa, apresentar-se-á de modo sistematizado o desenho desta investigação, com os principais pontos a serem investigados, de acordo com a figura a seguir:

FIGURA 2 - Desenho Metodológico da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Considerando a pesquisa como descritiva, tem-se o propósito de analisar de modo preciso e neutro, o objeto estudado, a saber, a influência das emoções e afetividade no processo de ensino-aprendizagem em aluno como TEA, que cursa o ensino médio da rede regular de ensino na Escola Maria Antônia. Tomando por base Campoy (2016, p.144-145, tradução nossa), enfatiza que “os métodos descritivos têm por objetivo a descrição de forma precisa e cuidadosa dos fenômenos, fatos e situações analisadas sem intervir sobre eles”¹³.

De acordo com Barros (2007, p.87), em pesquisa descritiva “não há interferência do pesquisador”, ou seja, ele descreve apenas o objeto da pesquisa. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos”.

O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática (Prodanov & Freitas, 2013, p.52).

Quanto a Sampieri, Collado e Lucio (2014, p.92) sobre estudos descritivos, reforça que, “estudos descritivos destinam-se a especificar as propriedades, características e perfis das pessoas ou grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno submetido à análise”. E se sobrepõe ao mesmo pensamento de Danhke (1989, *apud* Perovano, 2016, p. 155): “estudos descritivos se destinam a especificar as propriedades, características, populações e fenômenos sociais ou físicos”.

Por esta razão, a proposta desta pesquisa se deu mediante a necessidade de investigar sobre os efeitos das emoções e afetividade no desenvolvimento de aluno com transtorno do espectro autista, em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem, relações e interatividade com os pares – professores – ao longo de 2 (dois) anos, bem como, evidenciar pontos positivos ou negativos que são decorrentes da influência desses aspectos. A pesquisa transcorreu entre os anos de 2018 e 2019, período de realização das observações e coleta de dados.

¹³ “Los métodos descriptivos tienen por objetivo la descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos” (Campoy, 2016, p.144-145).

Dentro dos anos de 2018 e 2019, serão apreciadas as práticas e execução das relações entre professores e alunos dentro das aulas em sala de aula e momentos de atendimento em sala de recurso com profissional para atendimento educacional especializado - AEE.

A proposta desta investigação se dará à luz dos objetivos propostos para análise, sem intervenções, interferências ou manipulação de dados, entretanto, com o objetivo de compreender como esta relação se processa e como isto influencia no desenvolvimento acadêmico deste aluno. A respeito do ensino e aprendizagem é fundamental a apreciação desses fatores uma vez que este estudo poderá contribuir para revisão de práticas pedagógicas que venham a favorecer o aprendizado não apenas de alunos com necessidades específicas, mas para com todo discente que se faz parte integrante da instituição onde a pesquisa transcorre. Também é necessário se apropriar de fundamentação específica que garante o atendimento de alunos portadores de necessidades específicas dentro de sala de aula comum, no que tange, a saber sobre a questão da inclusão sob a perspectiva da legislação e teóricos.

6.2 Paradigma e Enfoque

Para que se possa realizar uma pesquisa é primordial definir de qual modo ela será executada – através do desenho ou modelo. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.154) o modelo significa o “plano ou estratégia concebido para obter a informação que se deseja”. O “desenho da pesquisa está determinado pelo tipo de investigação que se pretende realizar e pela hipótese que se deseja verificar durante o processo”¹⁴ afirma Torres, Hernández & Barros (2014, p.43, tradução nossa).

Desta forma, o modelo pode permitir que o investigador construa um plano de ação, que o conduza ao caminho mais viável para a coleta ou obtenção de dados e informações necessárias de modo prático, efetivo e preciso, permitindo que os objetivos sejam alcançados e as questões propostas sejam respondidas.

Esta investigação será conduzida dentro do paradigma interpretativista, não estruturado. Quanto ao enfoque metodológico trata-se do método qualitativo através de estudo de caso, o qual é compreendido como “o método que serve para compreender um problema de caráter humano ou social, por meio de elaboração de um desenho complexo construído sobre

¹⁴ El diseño de la investigación está determinado por el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo y la hipótesis que se verificará durante el proceso” (Torres, Hernández y Barros, 2014, p.43).

palavras e desenvolvido um contexto natural”¹⁵ (Torres, Hernández & Barros, 2014, p.54, tradução nossa).

Resulta em nortear o estudo apresentando um quadro interpretativo diante dos participantes envolvidos, sem atentar-se as representatividades numéricas e/ou estatísticas, e sim, aprofundando-se na questão do estudo de modo a traçar ações dos indivíduos inseridos no fenômeno, perfis de grupos, ambiente e seu contexto social (Alves, 1991).

Assim, este estudo seguirá em um nível de investigação básica, uma vez que tem por finalidade fornecer mais clareza sobre o fenômeno estudado, o que produzirá vias de investigação posteriores, permitindo deste modo, o avanço dos estudos da ciência e comunidade científica. Agregando novas discussões sobre as temáticas abordadas, sem, contudo, resultar em conclusões mecânicas que tragam resoluções a problemas práticos. Em pesquisa desta natureza, o enfoque maior é aprimorar o conhecimento acadêmico quanto a argumentação de determinadas temáticas ainda não tão exploradas, servindo também de base para novas pesquisas aplicadas e ações interventivas. Ocorre por meio da interação contínua entre a observação e a formulação conceitual, entre o empírico e o teórico, entre percepção e explicação (Bulmer, 1977).

Cujos coparticipantes oferecem bases de dados oriundos de interpretações interpessoais, que promovem e produzem um conjunto de significações que são atribuídas aos fatos, e classifica processos dinâmicos vivenciados em entendimentos de diversas particularidades, permitindo o oferecimento de novas perspectivas frente a concepções iniciais pré-estabelecidas, estimulando o desenvolvimento de outras formas de compreensão de fenômenos sociais (Bartunek & Seo, 2002).

Em um estudo qualitativo o que se busca é a obtenção de dados que serão transformados em informação (Sampieri, Collado & Lucio, 2014).

O enfoque qualitativo de investigação, busca obter dados que serão transformados em informação (Sampieri, Collado & Lucio, 2013). De acordo com Rodrigues (2009, p.47), este enfoque consegue ser “[...] utilizado para investigar um determinado problema de pesquisa, cujos procedimentos estatísticos não podem alcançar devido à complexidade do problema como: opiniões, comportamentos, atitudes do(s) indivíduo(s) ou grupo(s)”.

Reforçando esta significância Prodanov e Freitas (2013) declaram:

¹⁵ "El método que sirve para comprender un problema de carácter humano o social a través de la elaboración de un diseño complejo basado en palabras y desarrollado en un contexto natural" (Torres, Hernández y Barros, 2014, p.54).

Que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva (p. 70).

Esta pesquisa empenha-se em circunstâncias reais que não podem ser mensuradas, calculadas ou quantificadas, sendo assim, conduzida de modo interpretativo, sem atentar-se às representatividades numéricas e/ou estatísticas, e sim, aprofundando-se na questão do estudo de modo a traçar ações dos indivíduos inseridos no fenômeno, perfis de grupos, ambiente e seu contexto social (Alves, 1991).

Uma vez que se tratará de um conjunto de ações que nos permitirá entender a realidade sem afetar o contexto. Seguindo um nível de investigação básica, agregando novas discussões sobre a temática abordada, sem, contudo, resultar em conclusões mecânicas. O enfoque busca aprimorar o conhecimento acadêmico quanto a argumentação de determinadas temáticas, servindo também de base para novas pesquisas aplicadas e ações interventivas. Ocorre por meio da interação contínua entre a observação e a formulação conceitual, entre o empírico e teórico, entre percepção e explicação (Bulmer, 1977).

O enfoque qualitativo pode ser entendido como um método de investigação que qualifica, interpreta e compreende o objeto investigado, é “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas e a conduta observada”¹⁶ (Taylor & Bogdan, 1986, *apud* Campoy, 2016, p. 231, tradução nossa). A pesquisa qualitativa tem por foco “[...] o significado dos fenômenos e processos sociais, considerando-se as motivações, as crenças, os valores e as representações que permeiam a rede das relações sociais”, deste modo, ela considera o universo em volta da pesquisa (Knechtel, 2014, p. 98).

A pesquisa qualitativa é uma atividade que coloca o pesquisador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto interpretável, materiais práticos que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Eles transformam o mundo em uma série de performances que inclui anotações de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e as próprias anotações. Nesse nível, a pesquisa

¹⁶ “Aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1986, *apud* Campoy, 2016, p. 231).

qualitativa implica uma abordagem interpretativa, uma abordagem naturalista do mundo. O principal da pesquisa qualitativa é o estudo das coisas em seu ambiente natural, tentando fazer sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem¹⁷ (Denzin & Lincoln, 1994, *apud* Campoy, 2018, p. 231, tradução nossa).

Assim é possível afirmar que, uma das características do enfoque qualitativo é o modo como os dados são coletados dentro do seu ambiente natural e a forma como estes são analisados mediante o uso de técnicas previamente adotadas pelo pesquisador. “O pesquisador realiza a coleta de dados diretamente no contexto em que os atores vivem e que participam” (Perovano, 2016, p.151). Por esta afirmativas é possível se compreender que numa pesquisa qualitativa se aplicam um conjunto de técnicas diversas que corroboram para um estudo mais profundo e contribui para o desenvolvimento da sociedade.

6.3 Método: Estudo de Caso

Diversos autores conceituam o estudo de caso como método, uma estratégia, desenho de investigação ou metodologia. Entretanto, Stake buscou estabelecer uma distinção entre estudo de caso e metodologia, pois o estudo de caso não é uma eleição metodológica e sim uma opção do que se pretende estudar (Stake,1999).

Campoy (2016) reforça que o estudo de caso não é uma metodologia já que não proporcionam a teoria parcimoniosa de como a investigação deve seguir de forma coerente com método e procedimentos de recolhimento de dados que atribui com a teoria.

Tomando os pressupostos estabelecidos por estes dois autores dar-se-á seguimento a fim de que se possa determinar o uso do estudo de caso como meio para se chegar aos

¹⁷ La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al investigador en el mundo. La investigación cualitativa consiste en un conjunto interpretable, materiales prácticos que hacen visible el mundo. Esas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones que incluye notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y las propias notas. A este nivel la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, un enfoque naturalista del mundo. Lo principal de la investigación cualitativa es el estudio de las cosas en su ambiente natural, tratando de dar sentido, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas le atribuyen (Denzin & Lincoln, 1994, *apud* Campoy, 2018, p. 231).

resultados almejados, considerando que o cruzamento do estudo com os instrumentos adequados, abalizando as exigências que validem o valor confiável da investigação, uma vez que permitirá investigar de forma mais profunda a vivência de aluno com SA e suas necessidades e debilidades dentro do processo de aprendizagem.

O estudo pode ser realizado com uma criança. Pode ser um grupo de alunos ou um determinado grupo de profissionais que estudam alguma situação[...] O caso é um entre muitos. Em qualquer estudo de caso nos concentramos em ‘esse um’. Podemos passar um dia ou um ano analisando o caso, mas por enquanto estamos concentrados que estamos realizando um estudo de caso (Stake, 1999, p. 15).

O estudo de caso trata-se de envolver “o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento” (Kauark, Magalhães & Souza, 2010, p. 29). Isso nos permite ressaltar que além de uma amostra pequena, o estudo de caso pode e deve ser realizado em seu ambiente natural, uma vez que permitirá a possibilidade da descrição detalhada da situação, objeto ou fenômeno, permitindo a busca por uma maior compreensão das circunstâncias, natureza, contexto e características, dando meios de se apresentar dados com uma maior fidedignidade durante e posteriormente o processo investigativo, através do recolhimento de informações suficientes que contribuirão de forma satisfatória na compreensão, execução e efetivação da investigação proposta nesta pesquisa e conclusões obtidas sobre o mesmo.

Por esta razão o método foi escolhido para ser utilizado nesta pesquisa, considerando que possibilita a análise de informações e discussão, uma vez que permite o uso de uma situação particular e do seu contexto, bem como a ampliação para outros casos análogos. Chama-se estudo de caso por estar baseados em tais pontos:

1. O chamado estudo de caso geralmente requer uma amostra muito menor.
2. O estudo de caso transmite ao leitor a sensação de “estar lá”, com uma análise contextualizada muito detalhada.
3. Os cenários são naturais. O pesquisador decide estudar sistematicamente situações em que há pouco controle.
4. O círculo eleitoral. O estudo de caso fornece uma descrição detalhada com uma limitação temporal e espacial.

5. O pesquisador pode gerar hipóteses de trabalho e aprender com o que está descobrindo através da coleta e análise de dados.
6. Uso de várias fontes de dados. Essa coleta de dados facilita a triangulação e oferece resultados que provavelmente serão muito mais convincentes e precisos.
7. Possibilidade de extensão. Os estudos de caso podem enriquecer e transformar a compreensão de um fenômeno, estendendo a experiência do leitor¹⁸. (Van Wynsberghe & Khan, 2007, *apud* Campoy, 2016, p. 263, tradução nossa).

Trata-se de uma pesquisa que descreve os dados e não obriga ao pesquisador utilizar dados estatísticos. No entanto, no decorrer da descrição dos dados nesta tese, alguns deles foram quantificados, contudo, apresentam-se apenas com o intuito de fundamentar a descrição de resultados que dão norte à pesquisa, sabendo que o propósito desta investigação se direciona em coletar informações correlacionadas e pertinentes ao tema investigado, o qual teve sua escolha direcionada mediante a observação de fatores intrínsecos ligados diretamente ao comportamento de aluno portador de TEA em sala de aula e sua aprendizagem. A descrição é o meio de imprecibilidade de caracterização do fenômeno e dos contextos examinados e serve de base para explicações (Santos, 2000), uma vez que ao realizar o estudo, análise, registro e interpretação sem a interposição do investigador, exhibe-se apenas a frequência com que o fenômeno em questão se estrutura e opera dentro da realidade onde pode estar situado ou identificado. Ao descrever um fenômeno ou objeto investigado propõe-se registrar e analisar fatores ou características variáveis, que estejam relacionadas a ele ou ao processo. Podendo-se posteriormente interligar as variáveis e assim determinar as causas ou efeitos resultantes oriundos do fenômeno pesquisado.

Gil (2002) afirma que este tipo de método tem o propósito de descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Campoy (2016), reforça que ele tem o objetivo de descrever de

¹⁸ 1. El llamado estudio de caso generalmente requiere una muestra mucho más pequeña. 2. El estudio de caso transmite al lector la sensación de “*estar ahí*”, con análisis contextualizado muy detallado. 3. Los escenarios son naturales. El investigador decide estudiar sistemáticamente las situaciones en las que hay poco control. 4. La circunscripción. El estudio de caso proporciona una descripción detallada con una limitación temporal y espacial. 5. El investigador puede generar hipótesis de trabajo y aprender de lo que va descubriendo mediante la recolección de datos y el análisis de los mismos. 6. Utilización de múltiples fuentes de datos. Esta recogida de datos facilita la triangulación y ofrece resultados que probablemente sean mucho más convincentes y precisos. 7. Posibilidad de ampliación. Los estudios de caso pueden enriquecer y transformar la comprensión de un fenómeno ampliando la experiencia del lector (Van Wynsberghe & Khan, 2007, *apud* Campoy, 2016, p. 263).

modo precisa e cuidadoso, fatos e situações observados e analisados sem, contudo, haver interação com eles. Também apresenta natureza explicativa, uma vez que a investigação irá além de registrar e analisar, classificando e interpretando os fenômenos identificados, preocupando-se em reconhecer razões determinantes (Rodrigues, 2009, p. 48). Mediante isto, apresentam-se a percepção interpretativa, admitida nesta pesquisa.

6.4 Desenho

O desenho se define em como métodos e técnicas escolhidos pelo pesquisador, serão alinhados de forma coerente com a finalidade de poder se abordar de modo eficaz o problema da investigação. Hernández, Fernández e Baptista (2006, *apud* Campoy, 2016, p.32, tradução nossa) entende investigação como: “um processo composto por múltiplas etapas estreitamente ligadas entre si, que se dá ou não de maneira sequencial ou contínua. Ao fazer/ realizar investigação, sempre iniciamos com uma ideia e um planejamento, e concluimos com a reunião, a análise de dados e um relatório de estudo”¹⁹. Significa dizer que as etapas se interligam e culminam em uma investigação coesa.

A presente pesquisa trilhará o modelo não experimental, (caso simples, um desenho holístico) uma vez que a análise conduzida se dará sem manipulação de variáveis, os eventos serão observados em um espaço natural, sendo sucessivamente analisados, utilizando uma mostra reduzida e pontual. Este desenho foi construído em função da questão: “Investigando o papel das emoções e afetividade no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso com aluno do ensino médio com transtorno do espectro autista”. A temática escolhida se deu em função de inquietações oriundas da observação de queixas do professor e em relação ao desempenho e evolução do aluno com TEA, alocado como aluno da Escola Maria Antônia, bem como o relato do comportamento apresentado pelo aluno e a relação com seus pares em sala de aula, no decorrer dos 2 (dois) anos de observação. Aparentemente era possível deduzir que haviam divergências entre a didática utilizada por alguns profissionais para se trabalhar o ensino e desenvolver habilidades no aluno com TEA, em virtude do desconhecimento e despreparo dos mesmo em relação ao “problema” apresentado pelo aluno, bem como leis e

¹⁹ Como un proceso compuesto por múltiples etapas estrechamente vinculadas entre sí, que se da o no de manera secuencial o continua. Al hacer investigación, siempre iniciamos con una idea y un planteamiento, y concluimos con la recolección, el análisis de datos y un reporte de estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, *apud* Campoy, 2016, p. 32).

diretrizes para a inclusão deste em sala de aula comum. Ressalta-se que a pesquisadora possui especialização em educação especial e metodologia do ensino e porta conhecimento sobre as áreas de inclusão e aprendizagem.

Mediante tais colocações, construiu-se o desenho desta pesquisa, que se propõe a responder ao problema anteposto: aspectos emocionais e afetivos cooperam ou interferem no ensino-aprendizagem, podem ou não servir de estímulo para o progresso acadêmico de alunos com TEA?

De acordo com Campoy (2016, p.141, tradução nossa) na pesquisa não experimental “o investigador não manipula qualquer tipo de variável, nem há nenhum tipo de medida antes do fato, diferente dos desenhos experimentais”²⁰.

Igualmente, a pesquisa será transversal, por se definir como pesquisa observacional e situacional, que analisará dados coletados no curso de um período de tempo, com amostra predefinida. Segundo Sampieri et. al (2006, p.242) “estudos transversais fazem observações em um único momento do tempo”.

Nesta perspectiva, esta investigação apresenta como contexto a Escola Maria Antônia situada na cidade de São Miguel dos Campos, no Estado de Alagoas, local onde se dará a observação dos dados e recolhimentos de informações sobre a prática pedagógica dos docentes que ali atuam no ensino de alunos que apresentam transtornos do espectro autista, a fim que se possa compreender como se dá o processo de aprendizagem do aluno José, que tem SA, contextualizando assim se por meio da dinâmica de ensino desenvolvida há ou não influência das emoções e afetividades neste processo de aprendizagem, respaldando-se na fundamentação teórica apresentada no curso desta pesquisa.

Então em relação ao desenho da pesquisa, pode-se concluir que como método científico:

[...] é o elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (Severino, 2017, p. 128).

²⁰ “El investigador no manipula ningún tipo de variable, ni hace ningún tipo de medición antes de que el hecho se produzca, a diferencia de los diseños experimentales” (Campoy, 2016, p. 141).

Mediante tais afirmações é possível concluir que por meio dos métodos científicos que as pesquisas são distinguidas excluindo-se do senso comum, visto que, é por meio de técnicas validadas, lógicas e métodos ordenados, que é oportunizada uma proximidade com a realidade.

Para que se possa verificar a organização desta pesquisa e visualizar de modo mais sintético sua constituição, apresenta-se a seguir o diagrama geral:

FIGURA 3 - Desenho Geral da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.5 Cronograma da Investigação

Não obstante de cumprir formalidade, o cronograma da pesquisa é fundamental para que se possa discriminar as etapas e prazos em uma pesquisa, e serve de ferramenta guia para que o investigador possa executar cada uma das fases dentro do período programado. Nele apresenta-se de modo gráfico visual a demarcação do tempo direcionado para cada uma das

atividades propostas, do mesmo modo, indica para o pesquisador as etapas que servirão de suporte para construção da investigação.

Com isto, apresenta-se a seguir o cronograma elaborado de acordo com as etapas principais; de modo sequenciado ele mostra as ações, e identifica o prazo estabelecido para a execução da investigação de modo geral.

TABELA 1 - Cronograma sequencial das ações da pesquisa

* Meses com local de realização da pesquisa indisponível.

** Meses liberados para realização da defesa pública na Universidade.

LEGENDA		
1ª FASE	2ª FASE	3ª FASE
<ul style="list-style-type: none"> ■ Revisão da Literatura ■ Desenho da Pesquisa ■ Construção Inicial dos Instrumentos ■ Validação dos Instrumentos ■ Adequações Finais dos Instrumentos 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Coleta de Dados ■ Aplicação dos Instrumentos ■ Tratamento das informações 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Análise dos resultados ■ Discussão e elaboração dos resultados ■ Redação preliminar da Tese ■ Redação Final da Tese ■ Elaboração das propostas de adequação ■ Defesa da Tese

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme relatado em tópicos anteriores esta pesquisa se desenvolveu no período de dois anos. Está subdividida em três fases, cada uma delas com etapas distintas, que inicia com a revisão da literatura pertinente a temática e problema da pesquisa, a segunda etapa refere-se a aquisição de dados e compilação dos mesmos e a terceira fase é direcionada a construir os resultados e culmina com a defesa da tese, no entanto, considerando que o período para defesa trata-se de uma estimativa, pois é estabelecido pela própria universidade e poderá sofrer alteração.

6.6 Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa

A República Federativa do Brasil, trata-se do 5º maior país em extensão territorial da América do Sul e América Latina, tem por sua capital Brasília, e mediante dados divulgados

pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu site no ano de 2019, o país possui área territorial de 8.510.820,623 km², estando incluso 157.630 km² de água. O território brasileiro está dividido em cinco regiões: Sul, Sudeste, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, constituído por um Distrito Federal e mais 26 estados, subdivididos em 5.570 municípios. Trata-se senão da maior nação com diversidade étnica e multicultural, composta por negros, pardos, índios, brancos e amarelos. E segundo o IBGE (2019) o país tem uma população de 210.147,1125 milhões de habitantes.

Sua língua oficial é a língua portuguesa e a língua brasileira de sinais, sendo predominantemente a língua portuguesa.

No quesito economia mundial o país está na sétima posição, ressaltando que possui a maior economia da América Latina, e é a segunda da América, perdendo apenas para os Estados Unidos da América. Também é o maior produtor de café dentro dos dois últimos Centenários, e classifica-as de acordo com o Banco Mundial como um país com renda média alta.

Em meados de 1994, durante o governo de Itamar Franco o Brasil adotou como moeda oficial o Real (R\$), permanecendo até os dias atuais como moeda estável, trata-se da 16^a a moeda com mais negociações no mundo, e a segunda da América Latina, e a quarta mais negociada na América.

FIGURA 4 - Distribuição da área territorial do Brasil



Fonte: IBGE (2019): https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/territorio/2018_05_30_territorio_mapa-politico.jpg

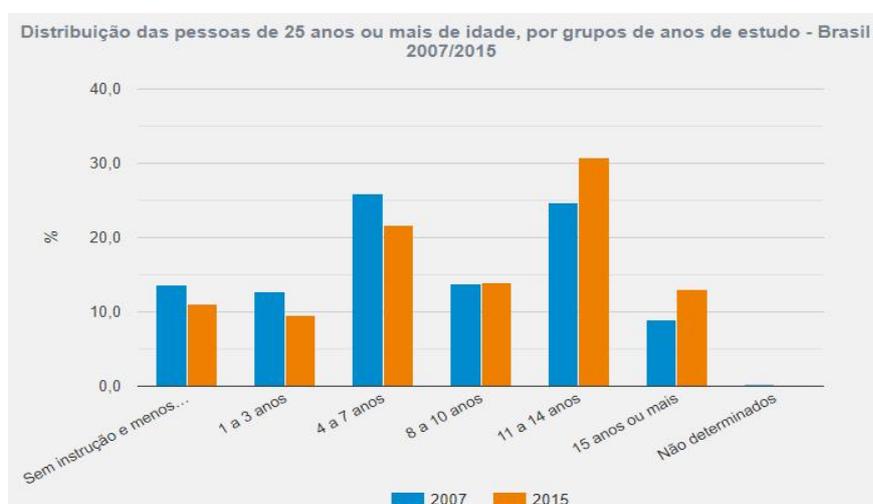
O sistema de governo adotado pelo Brasil é o regime presidencialista, sendo a figura do presidente escolhida através do voto direto por meio de eleição que ocorre de quatro em quatro anos.

Quanto ao seu ecossistema, o país abriga uma grande variedade de animais, e se destaca por seus recursos naturais, sendo o mais conhecido o Arquipélago de Fernando de Noronha que tem em sua composição 21 ilhas, está localizado no estado de Pernambuco. De acordo com o IBGE apenas uma destas 21 Ilhas é habitada, sendo esta a ilha de Fernando de Noronha que possui população de 3016 habitantes de acordo com dados publicados pelo IBGE no ano de 2017 (IBGE, 2019).

O Brasil é um país com uma grande extensão Costeira e com variação nas massas de ar o que faz dele um território com a diversidade climática, contudo o clima predominante é tropical o qual prevalece nas regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste e Sudeste. Nessas regiões é possível ver a definição de duas estações: chuvosa que vai dos meses de outubro a abril, e seca que predomina entre os meses de maio a setembro com temperaturas que variam entre 20°C e 30°C.

Quantas informações de natureza educacional, o IBGE disponibiliza informações apontando os seguintes dados: a população com faixa etária acima dos 10 anos se apresenta sem instrução ou possuem Ensino Fundamental incompleto, o que indica aproximadamente 85.000.000. Contudo Quanto a taxa de analfabetismo, este índice vem caindo ano após ano para pessoas com faixa etária de 15 anos ou mais houve o maior número de escolarização entre os anos de 2017 a 2015 (IBGE, 2019).

FIGURA 5 - Taxa de analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE (2019):

Quanto à educação especial de acordo com o Censo escolar realizado no ano de 2018 é possível observar um relevante avanço uma vez que o número de matrículas de alunos portadores de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades inseridos em classes comuns cresceu gradativamente passando de 87,1% (2014) para 92,1% em 2018, e em classes especiais atingiu o número de 1,2 milhões de alunos em 2018 o que indica um aumento de 33,2% em relação ao Censo escolar do ano de 2014 (BRASIL, 2019).

Especificamente falando da região onde se encontra a escola onde a pesquisa foi realizada ela está situada na região Nordeste no estado de Alagoas. A história desse estado se dá anterior ao descobrimento do Brasil, uma vez que, de acordo com historiadores, o estado já era povoado pelos índios Caetés antes do descobrimento do Brasil. Estabeleceu sua economia a partir do ano de 1817 quando foi desmembrado da capitania de Pernambuco em função do Decreto publicado em 16 de setembro de 1817 em virtude da Revolução Pernambucana ocorrida neste mesmo ano. Em 1839 a capital da então província, transferiu-se da cidade de Marechal Deodoro para Maceió a qual apresentou considerado o desenvolvimento econômico. Alagoas é uma das unidades federativas do Brasil; está situada na região nordeste, com limites geográficos entre o estado de Pernambuco, Sergipe e Bahia e é banhada pelo Oceano Atlântico. Tem uma população estimada de 3.322.820, sendo o segundo estado com menor área territorial, possuindo 27.843,295 km² (IBGE, 2019).

Constitui-se de 102 municípios sendo mais populoso a capital - Maceió - com 932.748 habitantes. O território alagoano está abaixo de 300 m de altitude, tendo um relevo predominantemente de planície, mas também possui regiões de Colinas e morros tendo como ponto mais alto Planalto da Borborema. Tem um litoral com extensão de 230 Km que se destaca no cenário brasileiro pelo grande número de piscinas naturais e reservas ambientais que possui. Predominantemente o clima do Estado é semiárido, no entanto na costa litorânea é tropical. Apresenta a vegetação que tem em sua composição florestas tropicais, Caatinga e mangues, e sua composição populacional é 18,7% ameríndia, 26,6% africana e 54,7% europeia (IBGE, 2019).

Quanto ao quesito educação, agrega um alto índice de evasão escolar e alta taxa de analfabetismo no país. Segundo pesquisa realizada com amostras domiciliares contínuas, o Instituto Brasileiro de geografia (IBGE) divulga que Alagoas possui aproximadamente 500.000 alagoanos que não sabem ler nem escrever.

esta razão, o suporte a esses alunos se distinguem entre as redes de ensino municipal e estadual, uma vez que a rede municipal oferta apenas a educação básica, enquanto a rede estadual é responsável pela oferta do ensino médio e técnico profissionalizante dentro da região.

a) Associação Pestalozzi

Inaugurado no município em 2018, trata-se de uma entidade filantrópica que atende a comunidade local com necessidades específicas de diversas naturezas: física, intelectual e psicológica, visando a reabilitação e prevenção. Sua missão é pautada na promoção da melhoria da qualidade de vida dos usuários por meio de atendimento especializado em educação e saúde no município e cidade circunvizinhos.

b) Associação de Equoterapia Maria Benedito de Sá

Fundando no ano de 2013, a Associação de Equoterapia, também é uma entidade filantrópica, mantida através de parcerias com o município e outras instituições ligadas ao governo do estado de Alagoas. Conta com profissionais na área de fonoaudiologia, psicologia, psiquiatria, terapeutas e assistência social. Atende exclusivamente crianças e jovens com distúrbios de natureza motora, intelectual, psicológica e mental com encaminhamento. O centro está localizado em uma área rural do município, o que dificulta o acesso de pessoas de outras cidades, atendendo em sua maioria apenas pessoas que residem na própria cidade.

c) Associação dos Deficientes Físicos de São Miguel dos Campos – ADEFISMIC.

Foi fundada no ano de 1996. Trata-se de uma entidade mantida pelo município, que tem como missão lutar pela defesa dos direitos das pessoas com “deficiência”. Oferece serviços como: esporte adaptado, reabilitação física, encaminhamento para concessão de órtese e prótese, inserção no mercado de trabalho, capacitação profissional, entre outros. A entidade possui o título de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal, possui também certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social. Conta com profissionais fisioterapeutas, assistentes sociais e fonoaudiólogos. Todo o atendimento é gratuito e atende a população local.

6.6.1 Delimitação da Pesquisa

A pesquisa será desenvolvida na República Federativa do Brasil, dentro de um universo de 410 escolas de Ensino Médio, de acordo com dados do censo educacional do ano de 2018 (IBGE, 2019), distribuídas no estado de Alagoas. Dentro do município selecionado, encontra-se disponível apenas uma escola que apresenta condições adequadas para realização da investigação, que será a Escola Maria Antônia (nome fictício atribuído para preservar a identidade do local), uma escola pública da rede estadual, situada no centro da cidade.

A técnica utilizada foi não probabilística com seleção intencional, uma vez que o local é único com condições para realização da investigação, e o acesso foi permitido em virtude de se tratar de uma pesquisa que também irá contribuir para a comunidade escolar participante, pois dentro do contexto da mesma apresenta o problema do fenômeno investigado: aluno com SA inserido em sala de aula comum, que reporta-se a condição de objeto de estudo e observação para esta pesquisa.

FIGURA 7 - Localização Geográfica da Escola Maria Antônia



Fonte: Google Mapas, 2019.

6.6.2 Descrição do espaço concedente para realização da pesquisa

A temática abordada nesta pesquisa tem como propósito investigar a influência das emoções e aprendizagem no desenvolvimento da aprendizagem em aluno com SA, e considerando o aspecto ensino e aprendizagem o local mais pertinente para realizá-la seria uma escola onde de fato poderia se observar na prática como este processo se desdobra.

Deste modo é necessário que o campo de estudo apresenta características pertinentes às necessidades do estudo, para que possa assim, atender aos passos elencados neste processo investigativo, para tanto tem-se:

A Escola Maria Antônia situada no centro da cidade do município de São Miguel dos Campos, no estado de Alagoas, foi fundada na década de 50, e seu nome é em homenagem a uma baronesa nascida na cidade no século 19. A instituição sempre foi mantida pelo governo estadual. Ao ser fundada, a escola ofertava apenas educação básica que era denominada como curso ginásial. No decorrer das décadas foi se aprimorando e mudando as modalidades ofertadas, e por diversas vezes mudou sua nomenclatura, em função das modalidades de ensino oferecidas à população.

O local apresentou características fundamentais para ser elegível nesta pesquisa. Sendo a única da rede estadual no município a possuir sala de recursos multifuncional e atendimento educacional especializado e profissional para AEE qualificado para atender alunos com necessidades educacionais específicas das mais diversas naturezas, por esta razão foi a escola escolhida para se desenvolver a investigação.

A escola é de grande porte, e está situada centralmente entre bairros de periferia e classe média. Oferta a modalidade de ensino médio regular anual. Atende no ano de 2019 a 720 (setecentos e vinte) alunos, estando este quantitativo divididos em dois turnos: matutino, das 07h00min às 12h10min e vespertino, das 13h00min às 18h10min. Em 2017 recebe matrícula de seu primeiro aluno com TEA na 1ª série do ensino médio no turno matutino, o qual avança para o ano subsequente em 2018, vindo a cursar o 2º ano do ensino médio. Em 2019 a escola possui em seu quadro de alunos matriculados no turno matutino 02 (dois) os alunos que apresentam transtorno do espectro autista com variações diferentes, 01 (um) que avançou nos estudos e cursa a 3ª série do ensino médio, e outro que iniciou o ano letivo na 1ª série do ensino médio, oriundo da rede municipal de ensino. Funciona no turno noturno (das 19h00min às 22h00min) com a modalidade de ensino médio com Educação de Jovens e

Adultos com 356 (trezentos e cinquenta e seis) alunos matriculados, em períodos semestrais. Ambas as modalidades funcionam em tempo parcial.

Na instituição há em 2019, 33 turmas, sendo 14 no turno matutino, 9 no turno vespertino e 10 no turno noturno.

TABELA 2 - Quantitativo de turmas distribuídas em turnos de funcionamento

Turno	Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano)	Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos*
Matutino	14	-
Vespertino	9	-
Noturno	-	10

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola campo da pesquisa, 2019.

*Dados de referência do 1º semestre de 2019.

Em 2019 o atendimento educacional está distribuído entre:

Turno matutino: 14 turmas sendo:

- 05 turmas de 1º anos do ensino médio
- 04 turmas de 2º anos do ensino médio
- 04 turmas de 3º anos do ensino médio

Turno vespertino: 09 turmas sendo:

- 05 turmas de 1º anos do ensino médio
- 02 turmas de 2º anos do ensino médio
- 02 turmas de 3º anos do ensino médio

Turno noturno: 10 turmas (quantitativo referente ao 1º semestre de 2019):

- 04 turmas de 1º período
- 02 turmas de 2º período
- 01 turmas de 3º período
- 03 turmas de 4º período

Esta é a única escola de ensino médio da rede estadual dentro do município, que possui profissional para AEE e sala de recurso, e materiais apropriados para atender alunos com TEA ou outras necessidades específicas. Ambos os alunos estão inclusos em salas de aulas comuns, mas recebem atendimento especializado em períodos pré-estabelecidos, intercalados entre as aulas.

Sua equipe de funcionários distribui-se em:

- 02 Gestores (geral e vice)
- 03 Coordenadores pedagógicos
- 01 Articulador de ensino
- 50 Docentes
- 03 Merendeiras
- 09 Profissionais de apoio para serviços administrativos de conservação e limpeza
- 02 Vigilantes escolares
- 02 Agentes administrativos
- 01 Secretário
- 01 Monitor de Sala de Recurso e Atendimento Educacional Especializado - AEE
- 01 Auxiliar de sala para alunos com Necessidades Específicas Educacionais - NEE

Quanto a estrutura física o prédio da escola comporta:

TABELA 3 - Infraestrutura da escola campo da pesquisa

<i>PAVILHÃO I</i>	
Direção	1
Secretaria Geral	1
Coordenação	1
Biblioteca	1
Sala para professores com banheiro	1
Banheiro masculino	1
Banheiro feminino	1
Sala de Vídeo	1
Sala de Informática	1
Auditório	1
<i>PAVILHÃO II</i>	
Salas de Aula	8
Sala da Articulação	1
Lanchonete	1
Pátio descoberto	1
Estufa	1
Laboratório de robótica	1
<i>PAVILHÃO III</i>	
Salas de Aulas	6
Sala de AEE	1
Sala do Grêmio estudantil	1
Laboratório de ciências	1
Banheiros para funcionários	2
Dispensa	1
Almoxarifado	1
Cozinha	1

Pátio coberto	1
Palco coberto	1

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola campo da pesquisa, 2019.

Percebe-se que se trata de uma escola de grande porte. Sua visão é:

Ser reconhecida como referência estadual, utilizando processos educacionais respaldados nas necessidades acadêmicas dos discentes, com foco na formação de um cidadão íntegro, com visão humanista que integre a cultura da razão com a cultura da emoção desenvolvendo o senso crítico, social e intelectual preparando-os para atuar com sucesso na sociedade (PPP da Escola Campo de pesquisa, p.8, 2019).

Sua missão é “investir em um planejamento educacional de alta qualidade de práticas pedagógicas desafiadoras, primando pela busca contínua da excelência acadêmica e educacional na vida" (PPP da Escola campo de pesquisa, p.8, 2019).

Possui como princípios: compromisso, igualdade, qualidade, gestão democrática, respeito, diversidade e harmonia escolar (PPP da Escola campo de pesquisa, p.9, 2019).

Em função destes conceitos presente no PPP da escola campo de pesquisa desta investigação, a mesma é considerada local favorável para realização do processo de recolhimento de dados, uma vez que principia da igualdade, diversidade e respeito entre todos que a compõe, o que permite vincular tais conceitos com a presença de alunos com necessidades específicas inseridos em salas de aulas comuns mas respaldados e apoiados em todos os aspectos visando sua permanência e zelando pela sua integração e desenvolvimento acadêmico neste espaço.

6.6.3 Participantes da pesquisa

O propósito desta pesquisa é apresentar dados relevantes, verídicos e confiáveis a fim de que se possa contribuir com estudos posteriores. Como citado anteriormente a pesquisa será realizada na Escola Maria Antônia, de ensino médio, mantida pelo governo do estado, localizada na cidade de São Miguel dos Campos, Alagoas, a única que possui alunos matriculados e diagnosticados com TEA e profissional de AEE e sala de recursos multifuncional para atendimento de alunos com essas necessidades específicas.

O cenário compõe-se por três escolas de ensino médio situadas na mesma cidade, no entanto, a escola referida foi selecionada em função de:

- 1- Possuir alunos matriculados com TEA;
- 2- Possuir profissional monitor de AEE;
- 3- Possuir sala de recursos multifuncional;
- 4- Possuir auxiliar de sala para alunos com necessidades específicas especiais;
- 5- Dar autorização para que a pesquisa fosse realizada em suas dependências;
- 6- Oferecer condições favoráveis e contexto apropriado ao problema elencado nesta pesquisa.

Por meio da profissional de AEE, surgiu a ponte para realização da investigação neste espaço, uma vez que o objetivo desta pesquisa se trata de investigar a influência das emoções no processo de ensino aprendizagem de aluno com SA, tanto a profissional quanto a gestão da escola campo, já havia tomando conhecimento da necessidade de integração e socialização do aluno com seus pares no ambiente escolar para então melhorar o rendimento e aprendizado deste aluno, no entanto, tratava-se de uma desafio uma vez que ainda não se havia investigado as causas ou meios para sanar ou amenizar estas questões, o que permitiu que o local acolhesse a pesquisadora, acreditando que a investigação poderá contribuir de modo positivo tanto para o aluno, bem como para professores e escola, no quesito didático pedagógico e social.

Vale salientar que no PPP da escola campo da pesquisa não se encontra nenhum dado ou informação destinados ao público com NEE e AEE.

Para esta pesquisa investigativa que é do tipo descritiva, com enfoque qualitativo e será utilizada população total, ou seja, não será aplicada nenhuma técnica de amostragem. Participarão desta pesquisa um total de 13 sujeitos: 01 (um) aluno com TEA, diagnosticado com SA, cursista do ensino médio na referida escola desde o ano de 2017, o qual passou a ser acompanhado em observação pela pesquisadora desde ano de 2018; 01 (um) AEE, e 11 professores da turma na qual o aluno está inserido, cada um deles lecionando disciplinas distintas.

Esses participantes foram elegidos em decorrências do meio e estão diretamente associados ao aluno selecionado para realização deste estudo, sendo os mesmos responsáveis por lecionar aulas na sala onde o aluno - objeto de estudo - frequenta e assiste aulas, sendo este acompanhando a três anos por esses profissionais quanto ao seu desenvolvimento e interação em sala de aula desde 2017.

Sampieri et al (2006) enfatiza que é necessário definir o interesse ou não em delimitar a população para o estudo e que isto deve ser feito antes do processo de coleta de dados. É

sabido que diversos estudos são baseados em amostras que não expressam as características de uma população suficiente, ou extraem a amostra de modo automatizado, resultando em generalizações inapropriadas. Assim, para que possam participar desta pesquisa adotar-se-á os critérios abaixo:

Professores:

1. Estar em efetiva docência nas turmas onde o aluno participante da pesquisa está alocado.
2. Aceitação e disponibilidade para cooperar e participar da pesquisa.

AEE:

3. Estar atuando continuamente no suporte efetivo para com o aluno participante da pesquisa.
4. Aceitação e disponibilidade para cooperar e participar da pesquisa

6.6.4 Fontes de informação da pesquisa

Os participantes envolvidos estão distribuídos como fontes: primária, secundária e terciária e serão discriminados nos subtópicos a seguir.

6.6.4.1 Fonte de informação primária: Aluno

A primeira fonte trata-se de 01 (um) aluno adolescente, diagnosticado com transtorno do espectro autista, inserido em sala de aula comum do ensino médio, na rede regular de ensino. José é nome fictício atribuído ao aluno, para que se possa manter a preservação e sigilo de sua identidade.

Considera-se a fonte primária aquela que apresenta características fundamentais, a qual dispõe de informações diretas e inalteradas sobre determinado assunto. Tal fonte poderá ser acessada pelo pesquisador, permitindo assim a proximidade com o objeto de estudo.

Considerando que o aluno não apresenta transtornos de fala e pode manter comunicação fluida com qualquer indivíduo, às informações primárias serão obtidas através de instrumentos aplicados diretamente a ele.

6.6.4.2 Seleção e descrição da fonte de informação primária: O aluno.

No ano letivo de 2017, a Escola Maria Antônia possuía 1.274 (um mil duzentos e setenta e quatro) alunos matriculados no ensino médio na modalidade regular, 1.110 (um mil e cento e dez) alunos matriculados em 2018, e 1.076 (um mil e setenta e seis) alunos matriculados em 2019, sempre distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.

O aluno fonte primária desta pesquisa, chegou na escola no ano de 2017 e neste ano ainda não possuía diagnóstico fechado de TEA, vindo a ser concluído no ano de 2018. O aluno veio como concluinte do ensino fundamental, oriundo da rede pública de ensino de outro estado situado na região sudeste do Brasil, no entanto, já fazia acompanhamento clínico no sistema público de saúde a respeito de outras patologias associadas ao TEA, mas na escola onde estudava não tinha acompanhamento pedagógico adequado a suas necessidades educacionais.

José, é um adolescente negro, de estatura baixa, filho mais velho, vive com a família em um bairro social de classe de baixa. Desde a infância apresenta dificuldades de interação social dentro e fora do ambiente escolar, dificuldades de concentração, raciocínio lento, movimentos involuntários, agressividade e isolamento, comportamento indicativo de TEA. Sempre se manteve em isolamento dentro da escola, sem amigos, ou qualquer tipo de interação, exceto com a gestora da escola, com quem eventualmente quando necessário se dirigia quando necessitava de alguma informação, orientação ou auxílio.

No início da pesquisa o aluno estava com 16 anos, atualmente, ele tem 18 anos. Ressalta-se que o caso deste aluno na escola foi algo novo, uma vez que a escola em toda sua existência nunca havia recebido um aluno com tal diagnóstico, e por esta razão, não havia metodologia de trabalho direcionadas para esta realidade, assim como, desenvolvimento de trabalho conscientizador na comunidade escolar para acolhimento de pessoas com NEE.

Na fase inicial da pesquisa o aluno estava sem acompanhamento médico e sem fazer uso das medicações necessárias em função de problemas de natureza financeira. Foi uma fase difícil pois seu comportamento estava totalmente alterado e todos os sintomas pertencentes ao quadro do TEA estava visivelmente agravado. O aluno começou a ser observado em seus momentos de atendimento na sala de recursos multifuncional, uma vez que o mesmo estava apresentando dificuldades para permanecer em sala de aula comum, por estar bastante agressivo e impaciente, e tal comportamento também estava provocando incômodo aos colegas de sala, uma vez que não sabiam lidar com ele.

Em 2017, José tinha uma auto estima baixa excessivamente aparente, se incomodava com barulho excessivo, não gostava da figura de alguns professores e ignorava a existência de todos os outros colegas em sala de aula, não conseguia olhar para as pessoas, não falava com ninguém, por diversas vezes durante o atendimento com o monitor de AEE, não esboçava reação ou sequer interagia enquanto estava em atendimento. Tinha uma aparência desleixada e sua família era ausente de qualquer envolvimento com a escola. Em virtude de todo quadro a escola, na figura da gestora, solicitou por diversas vezes o comparecimento da família na escola para que se fizesse ciência de toda situação que envolvia o aluno. E após diversas tentativas e família se apresentou, foi então que se tomou ciência de todo o quadro que o cercava. A família relatou todo o histórico acadêmico do aluno desde a infância e informou que até aquele presente momento lutavam para que o diagnóstico do aluno fosse firmado, mas por questões financeiras não tinham condições e dependiam do Sistema Único de Saúde (SUS) para dar seguimento ao tratamento gratuito. Ainda no ano de 2017 o tratamento foi retomado e em 2018 seu diagnóstico foi fechado como pessoa com TEA - SA.

Seu comportamento auto excludente e isolado foi o maior desafio durante a realização desta pesquisa, pois conseguir informações através do próprio José seria um avanço e ganho não apenas para esta pesquisa como para o citado aluno, pois mesmo com suas limitações ele estaria também avançando em seu desenvolvimento ao dar contribuições para este trabalho através de sua fala, apontando por si mesmo sobre sua aprendizagem e discutindo sobre a problemática levantada neste estudo.

6.6.5 Fonte de informação secundária: Monitor de AEE

Entende-se que é fundamental que o processo de inclusão aconteça não apenas pelo fato de alunos com necessidades educacionais específicas estarem inseridos em turmas comuns no ambiente escolar. A existência da sala de recursos multifuncionais e a atuação conjunta do profissional de atendimento educacional especializado (AEE) em parceria com os docentes regulares e equipe técnica da escola analisam o processo pedagógico de aprendizagem desses alunos.

Para isto, tomamos como fonte secundária dentro desta pesquisa, a figura do monitor de atendimento educacional especializado em sala de recurso, o qual tem acesso direto ao

nosso aluno participante da pesquisa desde o ano de 2017, e por esta razão poderá contribuir ativo sobre determinados aspectos êxito desenvolvimento e aprendizagem do aluno José.

Não apenas por isto esta fonte é fundamental para pesquisa, mas também, pela experiência com a área de educação especial podendo cooperar proporcionando um diálogo direto com aluno, uma vez que conhece as ferramentas e caminhos necessários para se trabalhar com este aluno.

6.6.6 Fontes de informação terciárias: Os professores regentes da sala de aula que o referido aluno frequentou nos anos de 2018 e 2019

Os 11 professores regentes de sala de aula do referido aluno nos anos de 2018 e 2019, e análise documental do projeto político pedagógico da escola.

Iniciando sobre as considerações de que as fontes secundárias não tem posse das mesmas informações que a fonte primária, quais Fontes apresentam conclusões baseando-se em outras fontes fatos vivenciados.

Como a comunicação com o aluno José em virtude da SA, não consegue nos permitir contemplar que sejam categorizados como fonte secundária, pela dificuldade da interação social buscou-se informações a fim de que possam ser cruzadas e os objetivos específicos desta pesquisa possam ser respondidos.

Na realidade da escola há universo de 50 (cinquenta) docentes, no entanto, apenas 11 (onze) participaram da pesquisa em virtude do critério para seleção o qual foi apenas os professores que ministravam aulas para o aluno José durante os anos de 2018 e 2019 e que podem impactar diretamente no desenvolvimento e aprendizado deste aluno.

Entendendo que ser professor é partilhar conhecimento a outros construindo o seu próprio conhecimento, em decorrência da propagação de informações e conteúdo que os permitiram a crescer e se desenvolver, trilhando caminhos, criando laços sociais, emocionais e afetivos. Entendendo-se como missão o papel de condução dos alunos, que se segue um processo de respeito e compreensão, considerando o tempo de cada um desses alunos, como, sabendo que o processo de desenvolvimento humano contínuo, o ritmo próprio para se desenvolver e socializar.

Temos o docente como a figura condutora do aprendizado dentro do ambiente escolar, por esta razão buscou-se entrevistar os professores que acompanham José ao longo destes 2

(dois) anos destinados para realização desta pesquisa. Far-se-á uma sintetização dos dados gerais atribuídos a esses docentes.

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, possuem variados tempos de atuação como profissional, e já acompanharam José por no mínimo dois anos dentro, como aluno da escola Maria Antônia. Todos os 11 (onze) professores já lecionaram, em outros momentos, não apenas no ensino médio, mas também no ensino fundamental, todos possuem curso superior em suas áreas específicas de atuação, no entanto, um fato considerado importante é que nenhum deles possui a especialização ou qualquer outro curso de extensão área de educação especial, ou base para trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas inseridos em sala de aula comum.

A importância de se evidenciar instigar cada uma das áreas específicas o aluno se submete ao aprendizado e desenvolvimento, é justamente para que se possa averiguar as afinidades existentes aluno José, e se alguma disciplina pesa mais tanto no desenvolvimento quanto no relacionamento social entre aluno e docente indo por consequência a produzir laços afetivos ou emocionais que couberem ou interferiram no aprendizado deste aluno.

6.6.7 Análise Documental no Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola

Considerando que o projeto político pedagógico -PPP escolar fundamental que reflete toda a proposta educacional lição de forma oficial de sua redação, entendendo que este é construído de forma coletiva com a participação de toda a comunidade escolar, sugerindo, discutindo, adaptando atualizando, frequentemente, sendo Princípio Fundamental, dos objetivos que são estabelecidos nele, uma vez que está respaldado legalmente lei de diretrizes e bases da educação do Brasil (LDB) de 1996, nos artigos 12,13 e 14, qual outorga autonomia para que as instituições de ensino elaborem em suas propostas pedagógicas, do seu planejamento ações e execução.

Assim, sendo o PPP uma ferramenta que aponta estratégias seguidas pela Escola, bem como sua proposta, foi a partir desse fato se visualizou a necessidade dicionarizar tal documento Para que assim fosse possível se apropriar e compreender o engajamento da escola Maria Antônia teria com alunos portadores de necessidades educacionais específicas acometidas pelo transtorno do espectro autista, inseridos em sala de aula comum no ensino médio.

Segue-se o quadro de sujeitos participantes dessa pesquisa: o aluno José, o monitor de atendimento educacional especializado, 11 (onze) professores com os quais os alunos têm relação direta no dia a dia escolar em sua sala de aula e o projeto político pedagógico da escola campo de pesquisa.

TABELA 4 - Fonte de informações da pesquisa.

	Quem são?
Fonte 1	Aluno diagnosticado com o TEA
Fonte 2	Monitor de AEE
Fonte 3	Professores
Outras Fontes de Informações	Análise do Projeto Político Pedagógico da escola campo de pesquisa

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Com os dados acima, tem-se como objetivo a coleta de dados que nos permitam acessar informações das entrevistas voltadas para José e o profissional monitor de AEE. Questionário foi aplicado para os 11 (onze) professores selecionados, e também um questionário para o aluno; realizaram-se durante as visitas da pesquisadora na escola campo de pesquisa, e se deram em momentos distintos aluno estava em momentos de intervalo participando de aulas ou em atendimento na sala de recurso.

Quanto à análise documental do projeto político pedagógico da escola, deu por meio de fontes oficiais próprias da escola, permitindo acesso a este documento.

A coleta de dados realizou-se entre os anos de 2018 e 2019, intervalo adequado à execução e efetivação desta pesquisa.

6.7 Técnica e instrumentos de coleta de dados: Construção e justificativas da escolha dos instrumentos utilizados.

Dentro do processo qualitativo os instrumentos de coleta de dados são meios para se obter as informações necessárias, a fim de que se possa produzir dados para a investigação.

A coleta de dados nesta pesquisa efetivar-se-á através de observação participante, questionário semi estruturado e entrevista escrita e gravada com posterior transcrição (**ver tabela nº 07**).

Quanto ao questionário semi estruturado e entrevista semipadronizada estão assim direcionados: Questionário para aluno e professores e entrevista a ser realizada com o aluno José, e profissional monitor de AEE; todos os instrumentos foram elaborados distintamente, sendo o questionário do aluno com 5 blocos distintos, totalizando 44 (quarenta e quatro) questões, questionário dos professores com 6 blocos distintos, totalizando 32 (trinta e duas) questões, enfatizando que os bloco possuem perguntam que se direcionam a contemplar os 4 (quatro) objetivos específicos; do mesmo modo as entrevistas do aluno está dividida em 5 blocos, cada um com 05 perguntas, totalizando 25 (vinte e cinco) perguntas, e a entrevista do profissional monitor de AEE, a pedagoga Marta, com 15 (quinze) perguntas que também perpassam pelos 4 (quatro) objetivos elencados nesta pesquisa.

TABELA 5 - Síntese das técnicas utilizadas na pesquisa.

OBJETIVOS	INSTRUMENTO/TÉCNICA	FONTE
Analisar sobre o papel das emoções e afetividade observando as relações sociais do aluno com TEA e sua interação no ambiente escolar.	-Observação - Entrevista -Questionário -Gravação	Aluno
Verificar através da opinião do aluno com TEA se sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico sofre influência ou baseia-se em laços afetivo-emocionais e no que isto implica para o seu ensino-aprendizado;	-Entrevista -Gravação	Aluno
Identificar possíveis dificuldades e/ou contribuições vivenciadas dentro da relação professor-aluno em sala de aula, que possam ser de natureza emocional/afetiva e que influenciam no ensino-aprendizado;	- Questionário -Entrevista -Gravação	Aluno Professores Profissional monitor de AEE
Descrever estratégias didático pedagógicas aplicadas no processo	-Questionário	Professores Profissional de

de ensino por meio das relações sociais e afetivo emocionais estabelecidas entre professores e aluno(s) com TEA e se essas estratégias contribuem ou dificultam para o desenvolvimento da aprendizagem.	-Análise Documental	AEE Literatura Disponível
---	---------------------	---------------------------------

Fonte: Elaborado pela própria autora

Justifica-se a escolha desses instrumentos e técnicas citados em virtude da necessidade de se desenvolver um trabalho de modo contextualizado, que interligam as fontes, a fim de que se possam obter sentido e informações fundamentadas, para que não se deixe lacunas ou que se venha a desfavorecer elementos fundamentais para validação desta pesquisa.

Quanto à construção destes instrumentos de coleta de dados, buscou-se obter respostas que estivessem fundamentalmente ligadas ao desenvolvimento e aprendizado do aluno com TEA. Deste modo, cada uma das fontes de informações foi contemplada como instrumentos diferentes, mas que, em sua composição, apresentaram elementos que a todo momento se completam e estão interligados.

6.7.1 Questionário Semiestruturado

O questionário trata-se de um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema (**ver apêndice nº 6 e 7**).

Traduzir essas informações em um conjunto de perguntas específicas serve de base para minimizar os erros nas respostas. É fundamental garantir uma padronização para que possa haver comparação dos dados entre os entrevistados, garantindo a validade e precisão dos registros e facilidade quanto ao processamento dos dados.

É fundamental que as perguntas do questionário apresentem resultados diretamente ligados ao problema da pesquisa. A utilização de palavras simples e comuns, para que alcance o nível de vocabulário do entrevistado, evita a complexidade no processo de compreensão e agilidade quanto a resposta a ser ofertadas, as questões podem variar quanto às respostas

serem qualitativas ou quantitativas – a saber no caso deste estudo serão qualitativas - respostas qualitativas possuem variável categorizada, enquanto respostas quantitativas possuem variável numérica.

Quanto à estrutura das perguntas no questionário elas podem ser abertas (de ordem subjetiva) e/ou fechadas subjetivas. As questões abertas não sugerem qualquer tipo de resposta e estas são dadas mediante as palavras do entrevistado, seu estilo é livre; em se tratando das questões fechadas é possível oferecer ao participante algum tipo de resposta objetiva e ele escolhe por optar por uma das quais lhes fora apresentada. Para pesquisas qualitativas é fundamental o cuidado quanto à análise da resposta, uma vez que elas podem apresentar informações inesperadas e novas não permitindo que possa ser realizado uma análise estatística.

Quando se utiliza de perguntas abertas em um questionário e trata-se de uma resposta quantitativa ela também poderá ser analisada estatisticamente.

Em se tratando de perguntas fechadas é possível se oferecer diversos tipos de resposta, algumas delas são:

- Binárias que permitem apenas dois tipos de resposta;
- Múltiplas, que permite várias opções de resposta;
- Escalonadas, que se tratam de alternativas organizadas em uma escala de forma que o entrevistado indique o seu posicionamento diante da questão.

Quanto ao escalonamento e as opções de resposta também podem apresentar características qualitativas ou quantitativas; quanto ao uso de escalas com cinco opções de resposta, porém o fato que se é conhecido é que, muitos participantes ficam inseguros para tomar uma posição mediante as perguntas escalonadas, e para que se possa evitar a dúvida, especialistas recomendam uso de quatro alternativas evitando um ponto neutro.

Quanto aos questionários desta pesquisa, as aplicações acontecerão em conformidade com a disponibilidade de cada participante, com local e horário previamente combinados. São questionários semi abertos ou semi estruturados, considerando que sua precisão facilita na obtenção de informações. “[...] o ponto positivo na aplicação do questionário é a coleta de respostas fáceis e rápidas, que permite a comparação simples das respostas dos sujeitos de pesquisa” (Perovano, 2016, p.213).

Para isto, tem-se a seguir a tabela dos participantes que nos fornecerão informações através deste instrumento:

TABELA 6 - Participantes da pesquisa

Participantes	Quantidade
Aluno	01
Professores do Ensino Médio	11
Monitor AEE	01

Fonte: Elaborado pela própria autora

Entende-se que este instrumento fornece a possibilidade da captação de informações em massa, no caso desta pesquisa 13 participantes, em um breve espaço de tempo, proporcionando a coleta de dados precisos e simplificados para sua posterior análise, com o intuito de que se possa responder a um dos objetivos desta investigação, em se tratando de que o mesmo é também uma técnica articulada e de compreensão simplificada que não depende de conhecimento técnico tanto por parte do aluno ou professores para respondê-lo, reforçando:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. (Severino, 2017, p. 91)

Os questionários aplicam-se a professores e aluno, no ano de 2019, com propósito de conhecer a opinião destes a respeito do conhecimento sobre necessidades educacionais específicas, socialização, e aspectos afetivos emocionais que integram o processo de aprendizagem e desenvolvimento deste aluno, aspectos elencados nos 4 objetivos específicos da pesquisa.

6.7.2 Guia de entrevista

A técnica de entrevista em profundidade – semipadronizada - (**ver apêndices nº 5**) é, se não, a mais utilizada para recolher informações e dados; trata-se de um dos meios mais

antigos e utilizados para tal finalidade. Utiliza-se esta expressão entrevista em profundidade para:

Fazer referência a uma técnica qualitativa utilizada com maior ou menor profundidade, flexível e dinâmica, que permite recolher uma grande quantidade de informações de uma maneira mais próxima e direta entre o entrevistador e o entrevistado[...] se caracteriza por não ser direta, nem estruturada e sim aberta (Campoy, 2016, p.314-315).

Através desta técnica, é possível que o investigador consiga obter informações mais detalhadas com o propósito de aclarar sobre objetivos específicos elencados na pesquisa, mediante as falas do participante a fim de que se possa responder a estes objetivos.

A entrevista tem um enorme potencial para permitirmos acessar a parte mental das pessoas, e também a sua parte vital através da qual descobrimos seu cotidiano e relações sociais que mantêm. Neste contexto, a entrevista como instrumento de investigação é suficiente para a realização do processo investigativo e em muitos casos seu uso é forçado e frequentemente obrigatório (Lopez Estrada & Deslauriers, 2011, p. 10).

Desta forma, o objetivo em se utilizar a entrevista está atrelado a recolher informações que possam ser comparadas e sirvam de base para o confronto do objeto investigado, discorrendo sobre a influência das emoções e afetividade no processo de ensino-aprendizagem, tanto na visão dos professores como do aluno participante.

Este instrumento é organizado por meio da elaboração de perguntas que são feitas aos participantes pelo pesquisador, uma de suas características é que o instrumento permite que essas entrevistas aconteçam de modo fluido e espontâneo, e que permite que o tema ou pontos chaves possam ser trazidos mais para perto da temática central sem se desviar para outro foco.

Deste modo, este instrumento será direcionado para duas fontes de informações: o aluno José e o monitor de AEE e sala de recursos multifuncionais que acompanha o aluno desde seu ingresso na instituição de pesquisa. “Os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem a escolha entre um rol de

alternativas” (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010, p.109). Assim, entende-se que as respostas são dadas de acordo com a vivência de cada participante, sem a necessidade de regras ou conhecimento prévio sobre o problema investigado.

6.7.3 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista servirá de recursos para observação direta, anotando pontos relevantes quanto a óptica dos participantes frente ao fenômeno investigado. Este instrumento é composto por um conjunto de questões – perguntas – predefinidas, mas que não se abstém da liberdade de resposta, bem como, permite que o pesquisador entrevistador agregue outras questões pertinentes que surjam ao longo da entrevista, reforçando sua flexibilidade e adaptação.

A entrevista é uma técnica de pesquisa científica que utiliza a investigação verbal para recolher informações para um determinado propósito. Mas na entrevista, o pesquisador é o instrumento de pesquisa e não um protocolo simples ou uma forma de entrevista. Através dele, pretendemos compreender e saber como a realidade é definida, os vínculos estabelecidos entre os fenômenos estudados (Campoy, 2016, p.349)

Para Severino a entrevista consiste em:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisador. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (Severino, 2017, p. 90)

Essas características nos permitem considerar que a entrevista é extremamente relevante dentro de um processo investigativo, pois é por meio dela que serão coletados dados e informações que agregam novos conhecimentos para outras futuras investigações.

A escolha deste instrumento se deu em função de poder captar a descrição dos fatos através de um olhar técnico e observar a reação do aluno participante, captando suas reações

emoções, sentimentos e impressões, que respalde um dos objetivos desta pesquisa, que é identificar possíveis dificuldades e/ou contribuições encontradas pelo aluno e pelos professores que possam ser de natureza emocional/afetiva e que influenciam no ensino-aprendizado e necessitam de apoio em momentos extra classe.

A importância da entrevista para a pesquisa, na qual constitui uma fonte de significado e complemento ao processo de investigação. Graças a entrevista podemos descrever e interpretar aspectos da realidade que não são diretamente observáveis: sentimentos, impressões, emoções, pensamentos, com eventos que ocorreram anteriormente.²¹ (Del Rincón, Arnal, La Torre & Sanz 1995, *apud* Campoy, 2016, p. 314, tradução nossa).

Compreende-se que a entrevista nos permite absorver dados abstratos e subjetivos, e interpretá-los, e em virtude do número de participantes submetidos ao uso deste instrumento nesta investigação, é possível descrever de forma mais detalhada as questões observadas, o que enfatiza a importância da entrevista, pois outra técnica poderia não subsidiar tais informações de modo pertinente.

As entrevistas são realizadas com o aluno e o monitor de atendimento educacional especializado em 2019, sendo entrevistas semiestruturadas.

6.7.4 Transcrições das Entrevistas

As entrevistas realizadas nesta pesquisa se resultam das transcrições de dados obtidos através das questões encontradas no roteiro de entrevista (**ver apêndices nº 5 e 8**), e por meio da análise da conversação, que se trata de uma área da linguística que analisa o discurso verbal.

Os dados obtidos registram-se tal qual a fala dos entrevistados, considerando a pronúncia real por meio da escrita, transformando a fala em texto, para que a compreensão e

²¹ La importancia de la entrevista para la investigación radica en que constituyen una fuente de significado y complemento para el proceso de observación. Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad. (Del Rincón, Arnal, La Torre y Sanz 1995, *apud* Campoy, 2016, p. 314).

assimilação das informações seja aclarada. Para isto tomou-se por guia as normas para transcrição de entrevistas gravadas de Petri (Org.), 1999, que indica as regras de apresentação dos símbolos utilizados para este tipo de transcrição, a saber:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::... (alongamento e pausa)*.
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*. (Petri (Org.), 1999, p. 19).

TABELA 7 - Normas para transcrição de entrevistas gravadas

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?

Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...

Fonte: * Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP n. 338 EF e 331 D2.

6.7.5 Observação participante

Além da entrevista também far-se-á uso da técnica de observação participante (**ver apêndice nº 9**).

Esta técnica permite que se possa coletar dados e informações mais refinadas e primordiais para a efetivação da pesquisa. Quanto à observação participante Campoy (2016) enfatiza:

A observação participante estabelece uma comunicação intencional entre o observador e o fenômeno observado de forma planejada. Esta comunicação se dá a, normalmente, a nível não verbal, em que o observador- investigador está muito atento as chaves que vai captando, por meio das quais interpreta o que ocorre, obtendo assim conhecimento mais sistemático, profundo e completa da realidade que observa sua vantagem reside em que o observador se situa no mesmo plano que a pessoa ou grupo observado, de

maneira que, sem perder o lugar do observador, sinta como eles entendem e viva o que eles vivem²² (Campoy, 2016, p. 298, tradução nossa).

Ao que se compreende que a observação participante capta o universo da pesquisa de modo mais aprofundado dentro do contexto natural onde os fatos se desencadeiam. O propósito da observação participante ser parte desta investigação, se dá em virtude da possibilidade de analisar o comportamento e perspectiva do aluno José dentro do contexto escolar, e dos seus professores nos anos de 2018 e 2019, dito isto, captar diversas perspectivas e analisar sobre o papel das emoções e afetividade no processo de ensino-aprendizagem observando as relações pessoais entre aluno e professores no ambiente escolar.

A observação participante se desenvolve com frequência semanal, com duração de 1h, quanto ao dia este se adequava a presença de aluno e professor dentro da escola, seguindo o cronograma da pesquisa, entre os anos de 2018 e 2019. Os locais de observação variam entre sala de aula, sala de recurso e intervalos, respeitando os momentos não úteis aplicados a toda a programação escolar, inclusive os recessos, feriados ou qualquer outro evento interno da escola, onde professores e alunos se ausentam.

A informação é obtida por meio desta técnica qualitativa estando ela relacionada ao contato direto do investigador com o objeto investigado, o que facilita o acesso à informação clara e precisa.

A saber, sobre observação participante, esta foi acompanhada de anotações, captando detalhes do aluno objeto investigado, baseando-se na captação detalhista e cuidadosa do que era visualizado para facilitar a análise e aclarar as informações colhidas.

6.7.6 Análise Documental

A análise documental é também instrumento fundamental para a coleta de informações, é a partir desse instrumento que o investigador poderá se apropriar de fontes teóricas oficiais

²² La observación participante establece una comunicación intencionada entre el observador y el fenómeno observado de forma planificada. Esta comunicación se da, normalmente, a nivel no verbal, en la que el investigador-observador está muy atento a las claves que va captando, por medio de las cuales interpreta lo que ocurre, obteniendo así un conocimiento más sistemáticas, profundo y completo de la realidad que observa. Su ventaja reside en que el observador se sitúa en el mismo plano que la persona o grupo observado, de manera que -sin perder el lugar del observador- sienta como ellos sienten y viva lo que ellos viven. (Campoy, 2016, p. 298).

sobre determinado cenário tendo a possibilidade de captar conhecimentos e dados para execução de sua investigação.

Sobre análise documental tem-se o seguinte conceito:

É o conjunto de procedimentos ou métodos que permitem registrar as fontes de informação, assim como organizar e sistematizar informação (ideias, conceitos, hipóteses, dados, etc). O que contém em um livro, artigo, informe de pesquisa, senso, ou outros documentos, para utilizarmos a fim de ter um conhecimento preliminar do objeto de estudo e/ou levantar o problema da investigação, o marco teórico e conceitual e as hipóteses.²³ (Soriano, 1989, *apud* Campoy, 2016, p. 379, tradução nossa).

Nessa perspectiva, não caberia abrir mão da análise documental, uma vez que através deste instrumento de natureza oficial é possível, fazer menção sobre documentos internos da instituição campo de pesquisa, o que é referência quanto a missão, visão e valores, e pode nos apontar questões pedagógicas sobre a temática levantada nesta pesquisa.

A análise documental trata-se de se permitir também foi realizada dentro do ambiente escolar, em momentos alternados observação participante, no entanto, não se contempla como instrumento e sim como fonte de informação complementar.

6.8 Elaboração e validação dos instrumentos utilizados para realização da pesquisa

Esta etapa é fundamental para que a pesquisa possa seguir as regras que concretizem resultados confiáveis e relevantes. O critério que estabelece confiabilidade é a validação das técnicas e instrumentos utilizados para o recolhimento de dados.

Assim, visando dar aporte validativo as técnicas utilizadas nesta investigação, tratando deles: Questionário e entrevista constituídos para cada fonte e informações esta pesquisa (**ver**

²³ Es el conjunto de procedimientos o medios que permiten registrar las fuentes de información, así como organizar y sistematizar la información teórica y empírica (ideas, conceptos, hipótesis, datos, etc.) que contiene un libro, artículo, informe de investigación, censo, u otros documentos, para utilizarla a fin de tener un conocimiento preliminar del objeto de estudio y/o plantear el problema de investigación, el marco teórico y conceptual y las hipótesis. (Soriano, 1989, *apud* Campoy, 2018, p. 379).

apêndices nº 5, 6, 7 e 8), serão apreciados por um comitê de doutores e especialistas na área de enfoque da pesquisa, a saber, que possuam conhecimento e vivência sobre a temática tratada, visando garantir de forma clara e efetiva no que se propõe, bem como a compreensão clara dos participantes. Esta pré validação é apreciada a fim de que possa sondar se há clareza nos instrumentos utilizados e dos dados questionados com pertinência aos objetivos propostos, a fim de que sejam sanadas quaisquer dúvidas, e posteriormente possa ser atribuída cientificidade e direcionamento à pesquisa e aplicação final (**ver anexo nº 2**).

Os critérios a serem considerados tratam-se de:

- 1- Coerência: condizente para com os objetivos elencados na pesquisa
- 2- Clareza: qualidade e relevância do questionamento

Respaldo-se através da fala de Campoy (2016, p. 202) “avaliar as propriedades psicométricas de um instrumento resulta basicamente para que se possa determinar a qualidade de sua medição. As suas características métricas essenciais para a precisão de um instrumento soam validez e fiabilidade.”

6.9 Procedimentos adotados para coleta de dados da pesquisa

As diretrizes adotadas para coleta de dados é o caminho pelo qual investigador trilhará para captar as informações necessárias para a concretização da pesquisa. “É a fase propriamente dita da execução da pesquisa, na qual o pesquisador vai executar os procedimentos considerados adequados para o atingimento dos objetivos propostos, utilizando os instrumentos selecionados para esse fim” (Leão, 2016, p.123). Deste modo os procedimentos tratam-se guia de execução de uma pesquisa.

O objeto de estudo é constituído especificamente pela análise do processo afetivo emocional no desenvolvimento de aluno com transtorno do espectro autista, sendo extremamente necessário o aporte teórico, onde estão especificados outras Vertentes que contemplam essa temática, tais como educação inclusiva, aprendizagem e neuropsicopedagogia.

Diferentemente da arte da poesia que se concebe na expiração, a pesquisa é um laboratório banal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente

por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (Minayo, 2001, p.25).

Inicialmente tem-se um levantamento teórico conceitual o qual se deu início ainda no ano de 2017, com o intuito de se aprofundar na temática em questão através de leituras de livros, teses, dissertações e artigos que abordassem a temática proposta.

Após o levantamento de todo o aporte teórico, investigou-se os métodos que pudessem corresponder a exigências existentes na pesquisa, contemplando-a como qualitativa através do modelo de estudo de caso a fim de que se possa responder os objetivos propostos.

Quanto à investigação *in loco*, não houve qualquer tipo de impedimento ou contratempo quanto a sua realização. Inicialmente para que a pesquisa pudesse ser executada a pesquisadora e se dirigiu à escola campo de pesquisa no intuito de investigar sobre a existência de alunos com necessidades educacionais específicas, a saber transtorno do espectro autista, fato constatado de maneira positiva.

Em reunião com a equipe gestora da escola foi repassado informações sobre a pesquisa através de carta de esclarecimento e consentimento para que o estudo pudesse ser desenvolvido em suas dependências, requerendo a participação de professores e alunos (**ver apêndice nº 3 e 4**) Subsequentemente foi apresentado a gestão escolar o projeto de pesquisa bem como os seus objetivos, ressaltando a importância não apenas da inclusão mais de aparato pedagógico para se trabalhar com alunos com TEA.

Posteriormente a ser autorizado o acesso à escola campo de pesquisa, foi apresentado ao profissional monitor de AEE e sala de recurso a proposta da pesquisa e requerida a sua participação, a qual foi aceita pelo monitor. Por meio do monitor de atendimento educacional especializado, obteve-se acesso ao aluno fonte da pesquisa, e seus responsáveis foram contactados, a fim de que autorizassem a participação do aluno na pesquisa, tendo em vista que se tratava de um aluno menor de idade. Em reunião pedagógica foi apresentado ao aluno e pai de aluno o propósito da pesquisa, bem como seus objetivos, fazendo-os cientes da relevância do estudo através de termo de esclarecimento e consentimento, onde se propunha autorizar a participação do aluno na pesquisa (**ver apêndice nº 3**). Prontamente o pai do aluno não hesitou em autorizar a participação do aluno José assinando o termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE.

Consecutivamente, foi solicitado acesso aos professores da turma da qual o aluno estava inserido, apresentou-se à proposta e solicitação da participação dos mesmos na

pesquisa, foi exposto o projeto de pesquisa através de esclarecimento mediante a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido, onde se requereu também a cooperação participativa na execução desta investigação, onde prontamente atenderam de modo positivo quanto à participação.

Ainda neste momento foi possível agendar com todos os participantes o momento disponível para que cada um pudesse responder os questionários e conceder as entrevistas, seguindo o cronograma sequencial das ações da pesquisa.

A primeira etapa desta pesquisa tratou-se do processo de observação participante, iniciando-o no ano de abril de 2018 e perdurou até setembro de 2019, com intervalos que variaram de acordo com a disponibilidade do campo onde a pesquisa aconteceu.

Quanto às técnicas por meio de questionário e entrevista foram aplicadas apenas no ano de 2019 entre os meses de agosto, setembro e outubro, acontecendo na seguinte ordem:

- 1º Entrevista com aluno;
- 2º Aplicação do questionário com professores;
- 3º Aplicação do questionário com o aluno;
- 4º Entrevista com profissional monitor de AEE e sala de recursos multifuncionais.

A saber sobre o período de aplicação das técnicas com participantes compreende-se:

Trata-se de estabelecermos uma situação de troca. Os participantes devem ser esclarecidos sobre aquilo que pretendemos investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo. É preciso ter em mente que a busca das informações que pretendemos obter está inserida no jogo cooperativo, onde cada momento é uma conquista baseada no diálogo e que foge a obrigatoriedade ponto com isso, queremos afirmar que os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sobre pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação (Minayo, 2001, p. 55).

Quanto à entrevista e no período de sua realização, foi possível captar momentos de satisfação em poder contribuir com essa investigação através das falas dos participantes. O registro das respostas da entrevista realizada com o aluno se deu através de gravações, a fim de que não se perdesse nenhum detalhe e pudessem ser revisados, fazendo um apanhado do

conteúdo de forma objetiva e subjetiva, e com profissional monitor de AEE e sala de recursos multifuncionais por meio de redação manuscrita. Ressaltando a satisfação dos participantes na realização da pesquisa uma vez que não houve nenhum empecilho quanto à concretização dessa técnica.

Todas as etapas de aplicação das técnicas são de suma importância para que a pesquisa possa se concretizar e possuir validade quanto aos dados obtidos e seus posteriores resultados.

6.10 Técnicas para análise e interpretação dos dados

As técnicas de análise e interpretação de dados servem para distinguir as partes de uma forma contextualizada, e sua finalidade é responder ou propor soluções aos objetivos propostos, assim sendo, trata-se de um estudo onde se detalha determinado assunto. De acordo com o Gil (2008) sobre técnicas para análise e interpretação de dados ressalta que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 2008, p.175).

Entende-se que as técnicas para coleta de informações e interpretação de dados se vinculam, de modo que, a análise organiza os dados e interpretação busca dar sentido amplificado, respondendo à determinada pesquisa, gerando novas informações e conhecimentos.

Esta é a etapa onde o pesquisador organiza e propõe sentido à sua investigação; para análise e processamento dos dados serão utilizadas técnicas de informações seriadas, distribuídas por categorias e evidências: observação participante, questionários semiabertos, entrevistas semiestruturadas, ambos questionários e entrevistas divididos por blocos temáticos direcionados aos objetivos propostos na pesquisa, e análise documental, com apresentações através de fluxogramas e tabelas identificadas.

A fim de que se possa manter o encadeamento de ideias, também far-se-á uso da triangulação dos dados uma vez que os dados serão obtidos por meios distintos finalizando

com o desenvolvimento descritivo estrutural dos resultados averiguados. Assim sendo, far-se-á o uso auxiliar para análise dos dados da técnica de análise de conteúdo. Esta define-se como: “[...] uma técnica de investigação que identifica e descreve de uma maneira objetiva e sistemática as propriedades linguísticas de um texto com a finalidade de obter conclusões sobre as propriedades não linguísticas das pessoas e dos agregados sociais. Neste sentido, ‘texto’ pode ser tanto um escrito como um ‘discurso’ oral”²⁴ (Mayntz, Holm e Hubner, 1980, *apud* Campoy, 2016, p. 497, tradução nossa).

O conjunto de técnicas de análises das comunicações tende a obter indicadores (quantitativos ou não) por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, permitindo a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (contexto social) destas mensagens.²⁵ (Barlin, 1996, *apud* Campoy, 2016, p.498, tradução nossa).

A análise de conteúdo permite a possibilidade da sintetização, uma vez que é uma técnica objetiva e coordenada, que possibilita a generalização para casos semelhantes, e também permite o confronto da teoria textual com fundamentos teóricos. É na fase de análise de conteúdo que o investigador organiza todos os dados e informações obtidas, sendo apresentados de forma escrita coerente e interpretadas, apresentando os resultados e conferindo conclusões.

6.11 Questões éticas

Entende-se por ética, algo que possui caráter. A palavra ética é derivada do termo grego ‘êthos’, que significa ‘costume, lugar comum, lugar habitual’. Trata-se de uma área da filosofia que estuda a moral humana: o comportamento e a conduta em todos os universos

²⁴ “[...]una técnica de investigación que identifica y describe de una manera objetiva y sistemática las propiedades lingüísticas de un texto con la finalidad de obtener conclusiones sobre las propiedades no-lingüísticas de las personas y los agregados sociales. En este sentido, el ‘texto’ puede ser tanto un escrito como um ‘discurso’ oral” (Mayntz, Holm & Hubner, 1980, *apud* Campoy, 2016, p. 497)

²⁵ El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (contexto social) de estos mensajes. (Barlin, 1996, *apud* Campoy, 2016, p.498).

onde o homem está inserido e usa de valores e normas para se relacionar em sociedade (Anzenbacher, 2009, p. 277).

Quanto aos critérios de eticidade desta pesquisa, seguem aportados sob esta mesma filosofia desde a estruturação à apresentados dos dados e resultados. Os critérios também estão amparados pelo termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (**ver apêndices nº 3 e 4**), estrutura por meio da qual os sujeitos e participantes da pesquisa e/ou seus responsáveis ou representantes legais e, manifestaram sua aceitação e autorização quanto à participação na pesquisa. Através deste termo, o participante declara que foi informado de forma precisa e objetiva, mediante os objetivos elencados, bem como:

- A liberdade de participar ou não participar da pesquisa, assegurando-se de qualquer represália atual ou futura, podendo anular o consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhuma penalidade ou prejuízo.
- Quanto à segurança de não querer, em nenhum momento da pesquisa ou posteriormente ser identificados, e como forma de preservação e sigilo permitir a utilização de nomes fictícios a todos os participantes da pesquisa e escola campo da pesquisa;
- Manterá o caráter confidencial das informações fornecidas, uma vez que estão relacionadas à privacidade, proteção da imagem e não estigmatização.
- Liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer fase da pesquisa.
- Segurança quanto ao acesso dos resultados da pesquisa.

Fundamentados neste termo, os participantes se fizeram livres e consentidos em cooperar com a pesquisa, estando conscientes quanto à ética e princípio aplicados, guardando o total sigilo e mantendo o anonimato de todos os envolvidos e local da pesquisa. Mediante a isto, optou-se pela adoção de siglas para que se possa identificar os professores participantes de forma indireta, sendo estes no decorrer da análise identificados pelas siglas de S1 a S12, e de nomes fictícios sendo: José (o aluno) e Marta (a AEE).

Consideram-se inegáveis as contribuições decorrentes desta pesquisa no contexto escolar e social uma vez que trata de temática pouco explorada com indivíduos com TEA, em faixa etária acima dos 15 anos e dentro do ensino médio regular.

CAPÍTULO 7: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

7. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentam-se e são analisados os resultados obtidos nesta pesquisa que tem como temática “com referência ao acompanhamento e investigação de um aluno com TEA e seus professores e profissional de AEE: um estudo de caso simples, o qual foi desenvolvido na Escola Maria Antônia, a qual oferta a modalidade de ensino médio e apresenta alunos com TEA inseridos em sala de aula comum, a escola está situada na cidade de São Miguel dos Campos, no estado de Alagoas.

Ressalta-se que as informações e dados foram coletados por meio de instrumentos próprios pré-elaborados, que elencam os objetivos gerais e específicos desta investigação, conferindo a possibilidade de formulação de conclusões e considerações sobre o problema investigado, correlacionando-o com o referencial teórico exposto, visando significação para os resultados recolhidos. Neste intervalo, foram realizadas a análise qualitativa da coleta quantitativa dos dados e avaliação da abordagem qualitativa e suas concernentes interpretações.

A coleta dos dados foi realizada, mediante a análise documental escolar, entrevistas e questionários aplicados com o aluno José e professores, e entrevista com a profissional de AEE e sala de recurso, profissionais estes que atuam no ensino e aprendizagem do referido aluno no decurso dos anos de 2018 e 2019, e a observação participante que também se deu em dias nos quais a pesquisadora esteve na escola campo de pesquisa juntamente com o aluno e demais profissionais, mediante descrição expressa no capítulo anterior.

Desta forma, elegeu-se a análise por objetivos, compreende que por meio desta análise é possível a apresentação dos dados de modo mais pontual, respondendo e respaldando os objetivos propostos que conduziram esta investigação. Examinando e elucidando o objeto de pesquisa e conjecturando iminentes respostas para a problemática.

Mediante a proposta de investigação por meio de quatro objetivos, conseqüentemente a análise subdividiu-se em:

Análise do 1º objetivo: Analisar sobre o papel das emoções e afetividade observando as relações sociais do aluno com TEA e sua interação no ambiente escolar.

Análise 2º objetivo: Verificar através da opinião do aluno com TEA se sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico sofre influência ou baseia-se em laços afetivo-emocionais e no que isto implica para o seu ensino-aprendizado;

Análise do 3º objetivo: Identificar possíveis dificuldades e/ou contribuições vivenciadas dentro da relação aluno-professor em sala de aula, que possam ser de natureza emocional/afetiva e que influenciam no ensino-aprendizado;

Análise do 4º objetivo: Descrever estratégias didático pedagógicas aplicadas no processo de ensino por meio das relações sociais e afetivo emocionais estabelecidas entre professores e aluno com TEA e se essas estratégias contribuem ou dificultam para o desenvolvimento da aprendizagem.

A observação participante aconteceu de abril de 2018 e perdurou até outubro de 2019, com a frequência de 1x por semana, sempre nos dias em que o profissional monitor de AEE também realizar atendimentos individualizado neste dia na escola, o que mediante a qualquer eventual necessidade de acompanhamento ou consulta, a pedagoga Marta estaria presente para dar suporte.

7.1 – Investigação e análise do 1º Objetivo

A entrevista com o aluno, foi realizada no ano de 2019, no mês de agosto, no dia 27, às 10h02min, na escola campo de pesquisa, onde previamente foi solicitado a cessão do aluno da sala de aula e deslocamento deste para a sala de recursos multifuncionais, sob supervisão da profissional monitora de AEE e responsável pela sala, a pedagoga Marta, e teve duração de 01h05min (uma hora e cinco minutos).

Mediante a análise das respostas obtidas por meio da entrevista realizada com o aluno José, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista – TEA, foi visivelmente detectado que o aluno apresenta um discurso de exclusão social e limitação do seu potencial cognitivo em virtude de seu quadro não ser algo comum, debatido ou que receba aporte pedagógico direto por parte dos professores e coordenação pedagógica. O que nos permite considerar e concluir que a falta de formação e informação da comunidade escolar interna (alunos, professores e funcionários) contribui negativamente para sua inserção social neste ambiente.

A ausência de interação social ou isolamento é característica presente em pessoas com TEA. Sua auto inserção em ambientes sociais demanda tempo e requer que as pessoas a sua volta também sejam capacitadas para incluí-la dentro destes ambientes. A inclusão escolar é

um processo extremamente importante, e se realizada de modo adequado permitirá que o aluno adquira ferramentas essenciais para sua evolução e maior desenvolvimento, aprimorando suas habilidades não apenas cognitivas, mas a fala, proporcionando a execução de competências linguísticas e interativas, favorecendo positivamente no seu comportamento e assimilação.

Na escola Maria Antônia, mediante orientação normativa de autarquia superior, a saber Secretaria Estadual de Educação, está trata o processo de inclusão escolar em salas de aulas comuns teoricamente seguindo o que rege as normativas da Lei 9.394/96 no Artigo 59, que visa assegurar os meios e condições necessárias para a permanência destes alunos com necessidades educacionais específicas em sala de aula, ao que se atribui adequação curricular e disponibilização de assistência especializada, bem como professores capacitados para a atuação com esta demanda. Contudo, em seu Projeto Político Pedagógico interno, nada consta sobre esta normativa ou qualquer outra orientação voltada para o Atendimento Educacional Especializado e inclusão de alunos no NEE, ou olhar pedagógico direcionado ao desenvolvimento, aprendizagem e dificuldades decorrentes da relação aluno professor.

Desde o princípio desta investigação no ano de 2018, foi possível detectar a carência de aporte pedagógico voltado para os quesitos de aprendizagem e suas dificuldades relacionadas a alunos com NEE, pois neste mesmo ano ao iniciar as observações *in loco* foi verificado que a escola não possuía sala de recursos multifuncionais direcionada para atendimento educacional especializado. A escola possuía em seu acervo jogos, equipamentos eletrônicos, bibliografia especializada e havia o profissional apto a realizar esse suporte, no entanto, não havia o espaço necessário que permitisse o atendimento adequado. Apenas em meados de junho de 2018, foi então montada a sala que serviria de suporte e atendimento individualizado a alunos com necessidades educacionais específicas. Não sendo diferente com os professores, em momento nenhum, desde que a escola começou a receber alunos com necessidades específicas lhes foi ofertada qualquer tipo de formação e orientação voltadas para esta nova demanda.

Apenas em maio de 2019 começou-se timidamente e de forma esporádica, algumas abordagens voltadas para esta área, por meio de palestras, sem nenhum treinamento direcionado a capacitação ou qualificação de professores para se trabalhar de forma adequada integrativa com estes alunos inseridos em salas comuns, como preconiza o Art. 59 da LDB 9.394/96, tampouco a incorporação de métodos, técnicas e recursos didáticos voltados para atender tais necessidades.

Na entrevista do aluno José, é possível perceber que ele apresenta lentidão do raciocínio, bem como movimentos gestuais repetitivos e desvio do olhar para outros objetos, características próprias de quem apresenta o quadro de transtorno do espectro autista; também apresenta dificuldades em manter o foco das respostas dadas, adentrando em assuntos que fugiam do contexto das perguntas e sempre se voltando à questão do relacionamento social e a questões filosóficas, utilizando de vocabulários incomuns para alunos de sua faixa etária, aplicando inadequadamente alguns termos dentro de suas respostas. Percebe-se que em função da idade, estando o aluno na fase da adolescência, já pode ponderar sobre algumas questões que são inerentes a seu quadro, mas pela falta de atendimento adequado durante sua vida acadêmica em função do tardio diagnóstico, o aluno apresenta um quadro de isolamento social e expressão reduzida de emoções positivas que está presente em praticamente todas as suas falas. Quanto a gravidade da presença destes sinais a DSM V (2014, p.53) reforça que:

1. Déficits na reciprocidade sócio emocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.
4. [...] Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).
5. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

É sabido que se trabalhados de forma adequada tais sintomas inerentes a este quadro poderiam ser reduzidos, o que cooperaria para um melhor desenvolvimento deste aluno. Mesmo em função do raciocínio lento, a entrevista apresentou resultado positivo quanto ao recolhimento de dados para análise. O aluno apresenta mais facilidade por meio da fala do que da escrita e ainda que contendo um número considerável de perguntas a entrevista fluiu normalmente como uma conversa informal considerando as limitações deste aluno. Acrescenta-se aqui a ressalva de que, mesmo as perguntas sendo extremamente objetivas e com linguagem simplificada, elas foram repetidas de duas às três vezes para que o aluno pudesse assimilar o questionamento realizado, e por algumas vezes foi necessário realizar a recontextualização de algumas perguntas para deixá-las mais simples além da forma que foram elaboradas. Em contrapartida as respostas obtidas quando transcritas se demonstram longas em virtudes das muitas pausas realizadas pelo aluno durante suas falas.

Quanto ao preenchimento do questionário, o aluno o respondeu entre os dias 01 e 02 de outubro de 2019; na sala de recursos multifuncionais no dia 01 de outubro sob a supervisão da profissional monitora de AEE e no dia 02 de outubro, às 10h00min, sob a supervisão da coordenação pedagógica; em cada um dos dias foi disponibilizado um tempo de 60 minutos para que o aluno utilizasse para responder às perguntas (este período é o mesmo utilizado nos atendimentos individuais nas sala de recursos multifuncionais), pois em função de suas limitações ele não conseguia responder todas as perguntas em curto espaço de tempo. E a resolução do questionário aplicado com a pedagoga Marta, aconteceu no dia 18 de outubro, também na escola, às 10h10min da manhã, na sala de recursos multifuncionais, e teve duração de 10 (dez) minutos.

Em face do exposto, apresenta-se a seguir parte do resultado das análises de 2 (dois) instrumentos utilizados para coletar dados, às entrevistas e questionários voltados para o aluno. Ambos foram elaborados com perguntas segmentadas por blocos temáticos para facilitar a extração dos dados de modo mais específico e facilitar assim as análises pelos objetivos elencados nesta investigação.

Apresentam-se a seguir o primeiro e segundo bloco de perguntas realizadas na entrevista, enumeradas de 1 a 10, sequencialmente as perguntas do bloco 1, 2 e 5 do questionário, ambas com foco para análise quanto ao 1º objetivo desta pesquisa.

7.1.1 Análise da entrevista com o aluno: Blocos 1 e 2.

Entrevista Bloco 1 - Escola

Pergunta 1 - O que você acha da escola que estuda?

José: “Não... assim... é uma pergunta bem::: ... antagônica assim... bem variativa porque é o seguinte... quê/ quando eu cheguei aqui eu não tinha muito prestígio tanto entre os alunos quanto entre os professores tendeu/? os alunos tentavam se aproximar de mim () tem algum problema se a minha resposta for um pouco longa? não? tudo bem... então tudo bem... assim... eu não tinha tanto prestígio entre os alunos tendeu/? só::: e::: e também é::: eu tava/... a minha nota tava/ bem é::: digamos assim... é::: bem abaxo/ do que tá/ hoje... tendeu/? só que... daí com o tempo né::: ... a::: diretora percebeu que eu tinha essa “síndrome”... e ela começou a me apoiar me recomendou a Marta tudo tendeu/? depois foi as psicólogas pedagogas daí eu consegui dá uma guinada... nessa parte aí... nessa parte... na questão de principalmente a direção e coordenação e de alguns professores... eu já tenho muito prestígio... se for analisar nessa parte tô/ bem satisfeito ca/ escola... o único problema mesmo são os alunos... que é uma relação muito::: complicada entendeu?... que ainda num/... consigo tender/ é o que eu falo sempre ca/ pedagoga ca/ psicóloga num/ consigo entender essa retroação... tendeu/? é uma coisa que eu tô/ investigando ainda... tendeu/? ali:::... a pedagoga mesmo fala pra eu segurar minha onda e tudo que é normal mas eu não acho normal então é basicamente isso né/?”

Iniciou-se a entrevista indagando sobre a opinião do aluno em referência à escola para que assim ele pudesse compreender as indagações na proporção em que a entrevista fosse avançando, e passasse a ser contextualizada de acordo com os objetivos propostos; antes da gravação formal da entrevista, o aluno foi esclarecido mais uma vez sobre o propósito da pesquisa e como o momento da entrevista iria acontecer. Também lhes foi explicado que a entrevista estava dividida por blocos temáticos para que ele pudesse focar em suas respostas, e se caso tivesse qualquer tipo de dificuldade, poderia comunicar, que então as medidas cabíveis frente à situação seriam tomadas. A princípio, o aluno se mostrou bastante recuado e apresentava sinais de inquietação, e novamente lhes foi esclarecido que se em algum

momento não houvesse compreensão da pergunta que estava sendo realizada ele poderia solicitar maiores esclarecimentos ou dizer que não queria respondê-la.

É possível analisar durante sua fala que a primeira resposta dada pelo aluno José, foi de forma comedida, em contrapartida demonstrou ter compreendido a pergunta realizada, bem como transparece entender que aquele momento não estava acontecendo de forma aleatória, uma vez que a pergunta estava voltada para saber a sua opinião particular. José tem como característica própria sua a reflexão excessiva do que lhe é exposto e associação com outras temáticas, isso é visível na sua fala em decorrência das diversas pausas na exposição da sua resposta, e sua preocupação em esclarecer segundo seu conhecimento a resposta dada apontando que elas poderiam serem longas, assim como, no seu timbre de voz baixo característica própria do aluno. Sua resposta nos permite concluir que a escola em si é para José um campo fundamental para as relações sociais, uma vez que em momento algum ele disse que a escola é um lugar agradável ou fez qualquer associação de natureza emocional ou afetiva ao ambiente, mas sim, aponta logo que a escola serve para a integração entre alunos e professores, e se auto configura como um aluno mensurável e que isto implicaria na sua socialização. Um fator positivo identificado na resposta de José trata-se da boa interlocução apresentada em sua fala, o aluno tem habilidade de se comunicar e boa expressão de seu raciocínio mesmo que não responda com clareza a indagação feita e desvie o foco associando sua resposta a outro contexto ainda não abordado. Percebe-se também que José é um aluno que possui conhecimento sobre o universo social e que tem plena clareza do seu desempenho acadêmico, bem como, do seu quadro como portador de transtorno do espectro autista, o que nos faz entender que é uma pessoa esclarecida de sua condição.

De acordo com Klin (2006, p.6):

[...] indivíduos mais jovens e com maior comprometimento podem ser distantes ou arredios à interação [...], mas não a buscam ativamente. Entre pessoas com autismo, mais capazes funcionalmente, existe com frequência interesse social, mas elas têm dificuldade em administrar as complexidades da interação social; isto frequentemente leva ao surgimento de um estilo social não-usual ou excêntrico.

Tomando por base esse contexto, é possível afirmar que a dificuldade na administração desses relacionamentos causam inquietação em José, visto que a não interação com os demais alunos é algo que o intriga e o faz ponderar sobre, no entanto, ele não busca

responder suas indagações de modo prático indo de encontro aos colegas e praticando a socialização, e sim, buscar respostas teóricas que resultem e saiem sua compreensão intelectual para esta falta de interação, o que o aluno nomeia de retroação, sabendo que o termo aplicado pelo não cabe no contexto.

Pergunta 2 - O que você gosta e o que não gosta na escola?

José: *“Não.. assim... não::: é que assim... que que eu não acho normal... se você for pegar... assim... analisando todos os alunos da minha sala por exemplo na minha opinião todos são unidos... todo se ajudam entendeu? mesmo um tendo uma rixa com outro ou mesmo um sendo mais fechado () outro não todos se ajudam... o único aluno que tá/ ali mesmo parado... que tá/ mais próximo de uma exclusão sou eu... essa é minha visão... tendeu/? e esse aí que eu tô/ querendo investigar... eu mesmo todos os dias eu crio várias teorias do porquê disso... eu não consigo achar::: o motivo... tendeu/?... então essa é::: é uma coisa que eu não consigo entender a marcação... diante de um único aluno... é isso que eu não consigo entender tendeu/?... é claro que isso aí não me afeta assim... é::: assim... psicologicamente assim... emocionalmente... mas me incomoda tendeu/? e me cansa principalmente saber que eu tô/ a três anos com os mesmos alunos e eles me excluem dessa forma... é::: em geral... em geral.. da escola tendeu/? falo::: ... da minha turma né/? porque já é um espectro né/? da minha turma... mas em geral...”*

Novamente concluímos que José não explicita ver a escola como o espaço onde se desenvolve qualquer tipo de afetividade, visto que, atribuímos na questão o termo “gosta” e o mesmo em nenhum momento de sua fala se reportou a esta condição. Usou o termo “não acho normal”, e contrariamente à sua resposta não lhes foi questionado sobre qualquer alteração ou anormalidade no ambiente/espaço e sim sobre seu apreço, e José mais uma vez se voltou para a questão social e levantou a questão da exclusão.

Os alunos com “deficiência” demonstram sentimentos de exclusão devido a comportamentos de rejeição, por ser visto como alvo de curiosidade, e ainda por sentir-se incomodado durante as interações sociais com os colegas de classe. [...] o aluno com “deficiência” ainda não se sente totalmente incluído [...] A inclusão deste

aluno é dependente da qualidade das interações sociais estruturadas, onde estas devem ser positivas e permitir que o mesmo se sinta aceito, reconhecido por sua capacidade de desempenhar um papel importante no grupo. Esta necessidade reforça a relação existente com a compreensão de inclusão defendida assim como um senso de pertencimento, aceitação e importância dentro do seu grupo social. (Stainback e Stainback, 1999 *In* Alves & Duarte, 2014).

José não se sente integrado ou incluído no ambiente escolar, visto que resume este ambiente apenas a sua sala de aula, uma característica própria de indivíduos com TEA, que não permite a integralização das vivências, e assim desconsidera o espaço como um todo.

Hans Asperger, pediatra austríaco que foca seus estudos em educação especial, descreve que indivíduos com TEA apresentam dificuldades de se integrar socialmente em grupos e reforça que:

Apesar de ter as habilidades intelectuais preservadas – esses indivíduos - apresentaram uma notável pobreza na comunicação não-verbal, que envolve tanto gestos como tom afetivo de voz, empatia pobre e uma tendência a intelectualizar as emoções, uma inclinação a ter uma fala prolixa, em monólogo e às vezes incoerente, uma linguagem tendendo ao formalismo (ele os denominou “pequenos professores”), interesses que ocupam totalmente o foco da atenção envolvendo tópicos não-usuais que dominam sua conversação[...] também desenvolvem, às vezes precocemente, uma linguagem altamente correta do ponto de vista gramatical [...] (Asperger, 1944 *In* Klin 2006, p.8).

Indivíduos com TEA são altamente propensos a focalizar em pontos específicos de suas experiências. José foca sua compreensão na exclusão e procura obter compreensão intelectual questionando o comportamento de seus pares; percebe-se também que há dualidade em sua fala quando este diz não se sentir afetado emocionalmente ou psicologicamente, mas se sente incomodado. Portadores de TEA tende não associar causa e fenômeno, ou fazer qualquer tipo de correlação de uma situação externa com reflexos ou reações internas, e o que José faz é excluir a possibilidade de atribuir algum sentimento a esta situação de exclusão que ele relata vivenciar em sala de aulas por partes de seus colegas. De acordo com Goleman (2011) o incômodo gerado por determinada situação é decorrente de algum aspecto afetivo ou emocional retraído, o que poderá causar inquietação, instabilidade, insatisfação e outros sinais atribuídos a um quadro de instabilidade neuro afetiva o que implica

no desenvolvimento cognitivo de uma pessoa, pois nenhum indivíduo poderá se desenvolver em qualquer esfera que seja dissociado de emoções e afetividade.

Pergunta 3 - O que você acha das atividades que a escola realiza?

José: “Não... assim... eu::: ...analisando alguns projetos entendeu?... assim... de... de pesquisa principalmente envolvendo a área de exaTAS... alguns projetos de pesquisa os professores fazem assim de experimentos... assim... é proceal... principalmente o proceal acho extremamente interessante né/? apesar de ser muito complexo... mas é extremamente interessante inclusive é um projeto que eu tô/ me determinando muito... agora a única coisa que me prejudica muito são esse projetos de socialização entendeu? principalmente esse projetos tipo filmes assim... entendeu? peças:::.... projeto literário é o que me prejudica muito:::.... principalmente porque envolve muito mais socialização... me prejudica muito... eu já fui excluído várias vezes desse tipo de projeto... projeto literário não participei de nenhum até hoje então... envolve muito:::.... socialização entendeu ... e daí me prejudica muito... mas assim... na parte de exaTAS:::.... não que eu esteja assim... subjugando o projeto literário entendeu? mas eu acho que existem certo aluno como eu que deveria ser inseridos... é o que eu acho... agora na parte de exatas eu acho excelente a iniciativa da escola... excelente de verdade”

A exclusão e ausência de interação é novamente ressaltada na fala de José. As diversas pausas em sua resposta representam que o aluno, ainda que de modo lento, tenta se apropriar do questionamento, e reflete sobre o que deverá verbalizar. Uma outra característica perceptível em sua resposta aponta para seu interesse: projetos voltados a área de exatas são para o aluno, mais atrativos que projetos que expressem e englobam uma natureza social, pois o foco de projetos dessa natureza estão em apresentar momentos de interação e não resoluções concretas; a resposta de José a esta pergunta também apresenta indícios da necessidade de mediação para sua inclusão, subtende-se que esta ação poderia ser uma das ferramentas que colaborasse na socialização deste quando reforça “já fui excluído várias vezes”. Em contrapartida, o aluno expressão em sua fala interesse pela razão da possível exclusão, mas não expõe o desejo de se envolver em momentos de integração com seus pares, tomando lugar

de vitimizado e sempre se mantendo isolado, transferindo de modo implícito sua necessidade de inclusão partindo do interesse daqueles que estão à sua volta.

[...] os indivíduos com SA encontram-se socialmente isolados, mas não são usualmente inibidos na presença dos demais. [...] Por exemplo, podem estabelecer com o interlocutor, geralmente um adulto, uma conversação em monólogo caracterizada por uma linguagem prolixa, pedante, sobre um tópico favorito e geralmente não-usual e bem delimitado. Podem expressar interesse em fazer amizades e encontrar pessoas, mas seus desejos são invariavelmente frustrados [...] pela insensibilidade em relação aos sentimentos e intenções das demais pessoas e pelas formas de comunicação não-literais e implícitas que elas emitem (ex: sinais de tédio, pressa para deixar o ambiente e necessidade de privacidade). [...] Eles também podem reagir de forma inapropriada ou não compreender o valor do contexto da interação afetiva, geralmente transmitindo um sentido de insensibilidade, formalidade ou desconsideração pelas expressões emocionais das demais pessoas. (Asperger, 1944 *In* Klin 2006, p.9).

Para que haja suporte adequado quanto a integração do aluno é necessário também que a escola esteja inteirada sobre esse transtorno, pois conhecendo a essência, haverá possibilidade de se desenvolver o reconhecimento coletivo para a contribuição da integração bem como, intervenções apropriadas nos momentos específicos tanto dentro quanto fora de sala de aula e em todo o ambiente escolar. Para que possa declarar seu comprometimento social é necessário primariamente conhecer sua clientela e suas necessidades, e assim buscar a execução de um trabalho que desenvolva habilidades tanto em alunos ditos normais quanto em aluno com necessidades educacionais específicas.

Pergunta 4 - Atualmente como você está se saindo na escola?

José: *“Não:::... assim... assim... é:::... eu respondendo essa pergunta eu vou::: ...eu vou puxar mais um pouquinho -- pro lado pessoal de casa mas eu não vou me aprofundar muito entendeu?... assim... assim... se você for analisar... no geral... é puqê/:::... normalmente né/? eu quando eu converso assim... principalmente com as*

peças eu tenho muito pessimismo entendeu? assim... digamos assim... eu desde que::: sofri bullying eu... eu sempre::: tive essa questão de assim... de pessimismo... entendeu? ((movimenta constantemente as pernas)) colocar pra baixo... em acadêmico... tendeu/?... de me colocar pra baixo daí eu acabei ficando uma pessoa bem:::... bem:::... exonerada assim tendeu/?.. mas o que que eu acho assim? Se você::: for analisar assim do primeiro ate o terceiro ano que que eu acho? Eu que eu evolui em notas... acho que eu evolui fisicamente... tendeu/? Eu acho que eu evolui digamos assim... é:::... eu evolui... com a minha:::... -- no meu relacionamento dentro de casa porque eu evolui bastante -- tendeu/? Só... e são coisa que... é::: principalmente nessa partes... assim a única coisa que eu acho que eu não evolui de jeito nenhum foi justamente a minha socialização... e::: a minha autoestima... mas se você for pegar no geral na maioria das coisas eu evolui bastante... principalmente quando é::: o quesito é notas... tanto é que eu fui comparar do::: do primeiro ate o segundo ano... até terceiro bimestre seu eu não me engano no primeiro ano eu tinha onze pontos até o terceiro bimestre no segundo ano... eu tinha dezenove pontos entendeu? então foi uma guinada muito grande... eu::: eu acho assim... que eu não sou um bom aluno tendeu/?... não sou um aluno excepcional... agora do primeiro ano ate hoje eu acho que::: deu uma ótima guinada entendeu? é o que eu acho”

José inicia sua resposta com uma fala aparentemente desconexa, fugindo do contexto da pergunta, mas depois reorganiza a ideia da resposta e apresenta um novo ponto, o bullying, no entanto, conclui-se que para ele o bullying está associado a algo particular e pessoal quando vincula a sua casa, e prossegue afirmando isso lhe tornou pessimista.

Para Seligman (*In Goleman, 2014*) também autor da contraparte positiva do Manual de Diagnóstico e Estatística das Desordens Mentais (DSM), a visão pessimista que indivíduos com TEA possuem justifica-se:

O otimismo em termos de como as pessoas explicam a si mesmas seus sucessos e insucessos. Os otimistas veem um fracasso como devido a algo que pode ser mudado, para que possam vencer da próxima vez, enquanto os pessimistas assumem a culpa pelo fracasso, atribuindo-o a alguma imutável característica pessoal (Seligman, 1991, *In Goleman, 2014*).

José não aponta onde vivenciou o bullying, mas durante o momento em que expressava sua resposta, mostrou certa inquietação enquanto permanecia sentado na cadeira,

movimentando suas pernas constantemente com bastante força demonstrando incômodo. Prossegue relacionando sua boa evolução em notas com seu relacionamento familiar e retoma a fala da socialização na escola e sua autoestima neste quesito, que se conclui estar baixa. A socialização é um ponto constante focado em suas respostas, o que nos parte considerar que isto afeta o aluno e produz sentimento negativo quando afirmar ser exonerado socialmente.

Pergunta 5 - O que você acha da metodologia de ensino e avaliação aplicada pela escola?

José: *“Entendi sua pergunta... tendi/... bom o que que eu acho né/? eu acho que... a escola em SI... principalmente ela sendo... mesmo sendo... uma instituição aparelhada mas principalmente ela sendo uma instituição independente que é a Maria Antônia... ela faz a parte dela... eu não posso julgar os professores ou a direção pelo que eles fazem... agora o que que eu acho... eu acho que independentemente... tendeu/?... que::: -- você fazer palanque político na aula de filosofia já é errado-- ...agora independentemente da matéria seja matéria de exatas seja matérias de humanas eu não acho que os professores ele deveriam... fazer digamos assim... --palanque político dentro da sala de aula... principalmente sabendo que os alunos tão/::: totalmente desconexos de tal assunto-- ... tendeu/? -- palanque político... palanque ideológico eu não acho-- ... eu não acho que isso... seja assim... sumariamente necessário... tendeu/? ((respirou profundamente)) agora... agora assim... em relação a conteúdo... a metodologia que eles dão... eu... eu acho excelente assim... eu acho que eu poderia melhorar assim... poderia ter uma... --arregimentação uma reunião mais psicológica tendeu/? com os alunos ... tendeu/? fazer algumas reuniões pra ser socializar tudo tal tendeu/? pra/... se soltar pra/ sair um poquinho/ mais da rotina eu acho que deveria ter tendeu/? principalmente::: principalmente... em ocasiões assim como aula sábado... tendeu/? agora metodologia da escola tendeu/? tirando o -- palanque político ideológico pra/ mim é excelente”*

Em sua resposta, José não se manifesta contra a metodologia avaliativa usada, pela primeira vez afirma positivamente se agradar de algo executado pela escola. Uma ressalva deve ser feita na resposta de José: a escola não é independente, ela segue normatizações pré-estabelecidas por autarquias superiores do governo estadual.

Ao analisar a resposta de José verifica-se que este possui fortes convicções em seu posicionamento político, não aceita que essas temáticas sejam abordadas em sala de aula, pois ele mensura o potencial dos seus colegas em compreender ou discutir sobre assuntos de natureza política. Outro ponto presente na fala de José são as interlocuções interrogativas: “*entendeu? tendeu?*”; que indicam que quando um indivíduo está inseguro quanto às suas afirmações tendem a acrescentar em sua fala expressões como *tá, ok, percebe? Entendeu? tá certo?* e vários outros. O adendo desses termos em suas respostas afirma a necessidade de um retorno positivo de quem o ouve.

Deste modo, evidencia-se neste bloco 1 da entrevista que a escola é um espaço onde, para José, as relações sociais e a interação não fluem de modo a lhes fazer sentir-se integrado aos demais colegas; e segundo análise de suas cinco primeiras respostas, ele espera que seus pares o integrem e não busca por si mesmo a socialização, tentando apenas compreender sua citada exclusão, pela perspectiva do intelecto e não tomando por base ações e iniciativas de se aproximar de seus pares.

Klin (2006, p.6) reforça que indivíduos com TEA:

[...] podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. [...] pode-se observar alguma linguagem espontânea. [...] seu estilo de vida social é diferente, no sentido que elas podem interessar-se pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado “ativo, mas estranho”, no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado.

Salienta-se também que segundo José a escola não trabalha a questão da integração deste; conclui-se que devido a não possuir uma dinâmica de trabalho voltada para alunos com necessidade educacionais específicas (NEE) a escola falhe em cumprir seu papel integrador e inclusivo. Mantoan (2003) afirma que:

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (2003, p. 25).

Assim, faz-se necessário que a escola regule, reestruture e desenvolva práticas educativas diferenciadas, que possibilitem a efetivação da inclusão e integração desses alunos em particular com perspectiva de cumprir com a oferta de uma educação igualitária.

Entrevista Bloco 2 – Relacionamentos Dentro do Ambiente Escolar

Pergunta 6 - Você acha importante o relacionamento entre professor e aluno?

Ao realizar esta pergunta a José ele parou e suspirou profundamente passando a mão no queixo e demonstrava estar confuso na compreensão da indagação. Por esta razão a pergunta foi novamente repetida e acrescida de explicação.

Acrescentou-se a pergunta: *“Você acha importante que haja interação e um bom relacionamento entre professor e aluno?”*

José: *((respirou profundamente e passou a mão na cabeça)) “Importante?... digamos assim... é::: depende muito entendeu? agora se:::... esse::: esse relacionamento na minha opinião tem que se exceder muito mais dentro da sala de aula entendeu? assim na questão da aprendizagem e tudo... entendeu? nem me afeta muito eu ter um professor que seja meu amigo ou seja muito próximo... assim... a única coisa que ME prejudica mesmo () é/ os outros entendeu? mas que me deixa chateado... eu mesmo... é se::: aquele professor fizer muita expectativa comigo se eu tirar uma nota inferior entendeu? uma nota baixa ele ficar de marcação comigo OU ficar digamos assim... decepcionado com já aconteceu algumas vezes comigo... entendeu?... -- é isso que eu não gostaria”*

Na resposta de José fica claro que ele compreende o termo relacionamento sob a perspectiva de uma relação de intimidade e não de interação diz que está *“tem que se exceder muito mais dentro da sala de aula entendeu?”*

Quando diz que o relacionamento com seus professores não o afeta *“muito”*, deixa implícito que em algum momento a ausência deste relacionamento intencional de interação

pode representar algo significativo na sua aprendizagem, e que isto pode ser reportado para seu desempenho. José demonstra em sua resposta que possui uma tendência à mensuração de seu desempenho exclusivamente pelos seus resultados quantitativos, e não aceita que façam qualquer tipo de expectativa em ele.

Klin (2006) corrobora para afirmar essa resposta, enfatizando que indivíduos com TEA:

Podem ser capazes de descrever corretamente, de uma forma cognitiva e frequentemente formalista, as emoções, as intenções esperadas e as convenções das demais pessoas; no entanto, são incapazes de atuar de acordo com essas informações de uma forma intuitiva e espontânea, perdendo, dessa forma, o ritmo da interação. Sua intuição pobre e falta de adaptação espontânea são acompanhadas por um notável apego às regras formais do comportamento e às rígidas convenções sociais. Essa apresentação é responsável, em grande parte, pela impressão de rigidez comportamental, que é tão forçosamente transmitida por esses indivíduos (Asperger, 1944 *In* Klin 2006, p.9).

Pergunta 7 - Como é seu relacionamento com os professores de um modo geral?

José: *“Então... então assim... o relacionamento com os professores:::... eu tenho um relacionamento bem mastigado assim quando se tratar de um relacionamento afetivo é ainda menos ainda ... entendeu? mas o que que eu acho::: né/? o que a diretora já me disse... eu acho que... mesmo num/ tendo um relacionamento bom cá/ maioria dos professores né/... ((suspirou)) que que eu acho que eles assim... pelo fato de eu ter essa “síndrome” de eu ainda estar cursando o ensino médio com o meu empenho que eu tenho eu acho que obtive um grande respeito de alguns... de alguns deles... entendeu? mesmo eles não me elogiando entendeu? mesmo eles não me... mesmo eles não me... é::: digamos assim... me classificando assim de tal forma... mas eu acredito que eu tenho um certo respeito entendeu? até mesmo porQUE::: eu acho que na maioria da visão deles eu poderia ser um aluno entendeu? pelo fato de/ ter “síndrome” poderia tá/ me vitimizando tudo tal entendeu?... podia tá/ me vitimizando*

poderia ficar parado mas eu tô/ ali fazendo tudo trabalho me esforçando então acho que eu obtive um bom respeito né/? mesmo eu num/ sendo um aluno excelente”

Em sua resposta José não saber demonstrar compreender a diferenciação entre relacionar-se socialmente com pessoas e relaciona-se de modo afetivo e fundamenta o relacionamento entre professor e aluno baseando-se no seu desempenho e esforço acadêmico, que em sua fala indica que um bom desempenho é motivo de prestígio em função de seu ‘problema’.

José deixa subentender ser classificado pelos professores como um aluno sem merecimento: “*me classificando assim de tal forma...*”, e expõe que não é elogiado; o elogio se trata de uma ação que se bem elaborado serve de estímulo e tende a impulsionar o indivíduo para que progrida em seu desenvolvimento. Mas que, por não se vitimizar, conquistou respeito dos professores. Na fala de José é possível concluir que este é demasiadamente crítico consigo mesmo, e que sua compreensão dos fatos está voltada para aspectos de natureza intelectual, deixando de lado quaisquer traços de afetividade e socialização, como se essas características fossem ausentes em sua vivência escolar.

Sendo assim, podemos afirmar que a afetividade de natureza social é um ponto não considerado pelo aluno, fato que pode ser em decorrência da ausência de um trabalho voltado para as relações sociais tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Pergunta 8 - Já teve algum professor(es) que marcou positivamente seu desenvolvimento no ensino médio?

José: *((Fez uma longa pausa para dar a resposta)) “Bom... digamos assim... eu não tive assim uma relação auspiciosa cá/ maioria dos professores né/... () falar a verdade a relação bem sólida que eu tive... uma relação excelente... que eu tive desde o segundo ano até hoje foi cá/ diretora... entendeu? agora no quesito dos professores::: assim... a professora né/ ...que não fez parte assim... diretamente assim... que não me influenciou muito positivamente assim no meu... no meu... crescimento em notas entendeu? mas deu uma boa guinada entendeu? pra... eu ter esse () com os professores foi a de geografia entendeu? entendeu? agora de fato eu raramente eu encontro com ela desde o primeiro ano até o segundo ano né/ esse ano*

já não tenho contato com ela né/... mas ela nesse dois anos ela me... ela foi a primeira professora que descobriu que eu tinha esse problema né/ autismo... a primeira pessoa que descobriu que eu tinha essas dificuldades e ela foi lá conversou com a diretora com os professores... tendeu/? daí::: ...foi... foi basicamente esse... esse interlúdio entendeu? ((suspirou profundamente)) de todos os professores tendeu/? talvez foi a que mais tenha me marcado até hoje”

Esta pergunta foi realizada em complemento à pergunta 7, com a finalidade de equipararmos as respostas obtidas.

Nesta resposta José usa de palavras mais rebuscada para compor seu vocabulário, como o termo “auspiciosa” para conceituar sua relação com seus professores o que nos permitir concluir que se trata de relações inconstantes, mas trata por “sólida” sua relação com a diretora nos dois últimos anos de sua permanência na escola. Menciona exclusivamente a respeito de uma única professora “a de geografia” pois esta foi a única entre os demais que percebeu seu quadro de SA e quem repassou o fato aos demais professores e direção, e enquanto falava a respeito deste fato demonstrou-se comovido em recordar o fato, sendo esta a primeira expressão sócio emocional demonstrada pelo aluno desde o início da entrevista.

Segundo Wolff e Barlow (1979) uma das principais características de pessoas com TEA é o prejuízo ou ausência total da interação social, e no estabelecimento da relação com seus pares em função da afetividade não ser algo recíproco bem como a empatia emocional como eventos, pessoas e fatos, a fala pedante utilizando-se de termos rebuscados e difíceis e frases bem elaboradas aplicadas de modo repetitivo e automático.

Pergunta 9 - Você acha que os professores devem ser acessíveis, amigos, atenciosos ou o relacionamento entre aluno e professor deve ser formal e mecânico?

José: *“Não... assim... é::: ...bom não sei responder né/... assim... digamos assim... o que que eu acho né/ eu acho assim...que::: alguns anos atrás algumas décadas atrás... por exemplo na época que onde meu pai estudava que a minha mãe estudava eles mesmo diziam que o relacionamento professor aluno era bastante frio entendeu? que::: eles respeitavam muito::: os professores -- aqui no brasil principalmente... entendeu? mas isso não significa que o relacionamento ... entre... professor e aluno deva ser... digamos assim... pragmático assim... entendeu? bem assim... excludente*

assim... pegando todas as forma... eu acho que isso não só uma ajuda pessoal como... elogio pode ajudar... tanto psicologicamente quando em rendimento aos alunos...eu acho isso né? ”

Esta é uma outra variante da pergunta 7 e 8. Para responder essa pergunta José se reporta ao conhecimento adquirido no seio familiar, e também se baseia no contexto histórico difundido a respeito do papel dos professores dentro da educação brasileira em tempos passados. Novamente utiliza-se de termos refinados como "*pragmático*" e "*excludente*" para fundamentar sua resposta e finaliza com um adendo novo e dúbio onde diz que "*elogio pode ajudar... tanto psicologicamente quando em rendimento aos alunos.*". Dúbio porque esta afirmativa é possível concluir que em determinados momentos de suas respostas, José quer deixar transparecer uma necessidade afetiva social, que pode contribuir "psicologicamente" para o bom rendimento, o que nos faz concluir que a ausência deste, pode promover uma relação distanciada e falta de interesse por determinados aspectos da aprendizagem.

Mediante essa afirmativa, compreende-se que é fundamental que o professor entenda o seu papel dentro da relação com seu aluno segundo o que afirma Saviani (2008):

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (2008, p. 10).

Pergunta 10 - Você interage com os professores em sala durante as aulas?

José: *“Não... não assim... eu interajo só que raramente... o único professor que eu tenho uma grande interação PRINcipalmente por ser uma matéria de matemática... uma matéria que eu tenho extrema::: dificuldade eu mesmo assim... mesmo assim eu interajo bastante eu pergunto bastante pra/ esclarecer minhas dúvidas... entendeu? professor eu acho que hoje... hoje... hoje esse ano... até agora é a pessoa que eu mais pergunto assim... que eu mais... que eu mais abordo assim... em sala de aula...*

entendeu? mas mesmo assim eu não tenho nenhuma relação afetiva com ele mesmo assim eu abordo”

José responde enfaticamente que sua interação com seus professores em sala de aula é rara, e que em função exclusiva de sua extrema dificuldade interage com o professor da disciplina de matemática, reforçando que seu interesse é meramente voltado a sua dificuldade e sem qualquer traço de afetividade. Um trecho de sua resposta: *“que eu mais abordo assim... em sala de aula... entendeu? mas mesmo assim eu não tenho nenhuma relação afetiva com ele mesmo assim eu abordo”*, nos faz concluir que para José, relação e interação social dentro dos aspectos normais de afetividade não cabe entre professor e aluno.

Mediante a todas as respostas dadas por José neste bloco podemos considerar que para ele relações sócio afetivas é algo complexo e que para ele não cabe no ambiente escolar, nem se aplica na relação professor aluno. Interação social ou ausência desta poderia ser a palavra mais apropriada para definir qualquer vínculo entre José e seus professores.

Nesta perspectiva Freitas (1994) considera:

O ser humano é um misto de físico, afetivo e cognitivo, não devendo ser pensado de forma estática e desmembrada, uma vez que ele é único e indissociável. No entanto, este ser global não é acabado e sua constituição se dá a partir da interação com o outro. É essencial recordar este aspecto, base da teoria vygotskyana, que considera a interação social como fator fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas caracteristicamente humanas. (1994, p. 96)

Neste contexto podemos afirmar a importância que a educação inclusiva tem com o efeito socializar e minimizar o distanciamento entre professores e alunos, uma vez que a mediação adequada permitirá o melhor desenvolvimento destes indivíduos com NEE e por consequência reforça o estabelecimento de vínculos sociais, afetivos e emocionais.

7.1.2 Análise do questionário do aluno: Blocos 1, 2 e 5.

Questionário Bloco 1 - Escola

NA ESCOLA:	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Me sinto como um estranho				X
Faço amigos facilmente	X			
Me sinto incomodado				X
Me sinto solitário				X
Me sinto entediado				X
Me sinto desmotivado				X
Me sinto triste				X
Me sinto motivado	X			
Consigo interagir com os professores			X	
Consigo interagir com os colegas da turma	X			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para respaldar suas respostas faladas, aplicamos com José um questionário que tem o propósito de identificar de forma objetiva como ele se sente em relação a aspectos pontuais da escola: José afirma sempre se sentir como um estranho, sem facilidade para fazer amigos, diz sempre se sentir incomodado, solitário, entediado, desmotivado, triste, nunca motivado, nunca consegue interagir com professores e colegas de turma, um quadro que exprime características pessimistas.

É a apresentação de reações de um típico quadro de indivíduo que se sente deslocado, o que corrobora para o desencadeamento de dificuldade na interação e integração social, e também na sua aprendizagem uma vez que a interação faz parte do processo de desenvolvimento intelectual de um indivíduo. Piaget (1995) considera que, tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o desenvolvimento intelectual são compostos por dois componentes: o cognitivo e o afetivo. E quando se determina sócio afetivo e relações, não o atribui apenas a pessoas, mas a ambiente e vivências, pois a interação decorre do afeto atribuído a algo, engloba interesses, valores, tendências, sentimentos e emoções de uma forma geral.

Nas afirmativas de José podemos identificar que existe a presença de emoções embutidas em cada uma de suas respostas, porém que todas se inclinam para um quadro negativo destas, e culminam em uma prerrogativa de exclusão social no ambiente escolar.

Toda ação ou reação são inseparáveis de um quadro social, afetivo e emocional, e comportam aspectos indissociáveis ligados ao desenvolvimento cognitivo que impulsiona ou retrai um indivíduo para realizar uma atividade, interagir em um ambiente e vivenciar experiências, e quando não trabalhadas corretamente modificam a assimilação deste indivíduo fazendo com que o mesmo se sinta rejeitado, excluído, desconexo do ambiente ou incapaz. Dentro de uma perspectiva educacional e no ambiente escolar podemos aclarar que:

[...] uma Educação válida deveria partir do seguinte pressuposto: apresentar respostas a todas as dimensões humanas para auxiliar o desenvolvimento de suas potencialidades.

Explicam que são três as dimensões básicas e estruturalmente inseparáveis dos seres humanos: pensar (respostas cognitivas), fazer (respostas de conduta) e sentir (respostas emocionais e afetivas), sendo que todas são igualmente importantes e necessárias para o equilíbrio vital harmônico, embora demandem habilidades diferentes ao serem manejadas. Dizem ainda, que na escola a dimensão afetiva é a menos contemplada, mas deve ser objeto da aprendizagem, salientando que com isso podem mudar os estilos de relação e comunicação entre docentes e discentes (Cubero, et al., 2006, *In* Mendes, 2016, p.19).

Questionário Bloco 2 – Relacionamentos Dentro do Ambiente Escolar

APONTE SE:	Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
Os seus professores escutam suas opiniões?	X			
Você se sente à vontade para participar das aulas?	X			
Seus professores se preocupam se você está aprendendo?	X			
Você gosta quando um professor conversa com você?				X
Para você o relacionamento entre professor e aluno interfere na disciplina e organização de uma sala de aula?		X		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

COMO É SEU RELACIONAMENTO COM:	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
Seus colegas	X				
Seus professores			X		
A direção					X
Coordenação pedagógica e demais funcionários da escola				X	
Atendimento Educacional Especializado					X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

José respondeu que suas opiniões não são ouvidas pelos professores e como dito em respostas dadas na entrevista José é um aluno que não interage com seus professores e por esta razão não expressa seus pensamentos, contudo, apresenta-se num ciclo tendencioso a transferir para outros a responsabilidade de sua interação. José também afirma nunca se sentir à vontade para participar das aulas e afirma que seus professores nunca se preocupam com seu aprendizado, mas que gosta quando os professores conversam com ele, e aponta que algumas vezes o relacionamento professor aluno interfere na disciplina e organização de uma sala de aula. Conclui-se que José subverte os relacionamentos baseado na interação e ação do outro para com ele e não dele para com os outros, num comportamento egocêntrico e focado em si mesmo. Porém este quadro pode ser revertido se trabalhando a interação e afetividade social em sala de aula, criando um ambiente onde todos compreendam que são importante para o processo e assim possa de trabalhar as interações de modo coletivo, para que venha a ser compreendida pelo aluno com TEA em seus diversos níveis que, ele não é menos ou mais importante, mas que todos de modo igualitário compõem o processo, e que todos devem estar integrados e interagir entre si, e que cada um é responsável por dar sua cooperação.

É fato que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento de um aluno em sala de aula e se torna muito mais significativo quando se trata de alunos com NEE. Deve funcionar como uma pista de duplo sentido, conduzida pela socialização, pela troca de informações, saberes, enfatizando a importância tanto do papel do professor como do aluno para o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem.

Silva (2001) reforça que é importante que professores considerem as necessidades de seus alunos indistintamente, pois cria um ambiente onde alunos com NEE se sentem mais seguros e acolhidos, e que ele é o modelo para este aluno.

Quanto ao relacionamento com seus colegas apontam ser “muito ruim” e subentende-se que ele faz esta afirmativa pautado em suas falas anteriores sobre “exclusão” e falta de “socialização”. Com seus professores declara ser “razoável”, e nos reportamos a fala de José quando este diz que sente dificuldade em interagir com os professores, pois só o faz quando sente extrema dificuldade; com a direção da escola e AEE “muito bom”; José consegue criar laços com pessoas que se colocam à disposição para ouvi-lo ou auxiliá-lo nas dificuldades decorrentes de seu nível de autismo, e em observação *in loco* podemos observar que estas duas figuras são extremamente significativas para José pois são as que mais lhe auxiliaram durante todo seu tempo de permanência na escola, permitindo nos concluir que ele criou laços afetivos com essa duas figuras; e com a coordenação pedagógica e demais funcionários configura como um “bom” relacionamento, no entanto em conversas informais com esses sujeitos constatou-se que José nunca teve nenhum contato proximal com os mesmos, as por algum razão omitida não apresenta opinião a sua interação social com esses pares em específico.

Queremos acrescentar um adendo a respeito de alguns pontos que foram detectados mediante a observação *in loco*: José durante as aulas se senta bem próximo à mesa do professor e seu assento é separado dos demais colegas por iniciativa própria, no intervalo José se exclui das demais pessoas e procura cantos isolados da escola para permanecer durante os minutos de intervalo e não come da merenda ofertada pela escola, no entanto converge essa exclusão como iniciativa das pessoas que estão à sua volta. Em nenhum momento das observações realizadas *in loco* foi captado qualquer ação ou comportamento de seus pares que indicassem que os mesmos excluem José.

Para dar mais sustentação às respostas acima, acrescentamos dentro do questionário, no bloco 5, intitulado de “Outros *Apontamentos*”, 10 questões abertas para que o aluno pudesse escrever as respostas com suas próprias palavras. Nos apropriamos das perguntas de número de 1 a 5 agregando-as a este 1º objetivo.

Contudo, no segundo dia de aplicação, findado o tempo estipulado para que o questionário fosse respondido, o aluno o entregou afirmando já ter concluído todas as respostas e retornado para sua sala de aula. Ao conferir as respostas, foi verificado que ele optou por não responder às perguntas referidas e não justificou sua decisão nem modo escrito ou verbalizado. Para conhecimento, apresentamos abaixo as perguntas sem resposta:

Questionário Bloco 5 – Outros Apontamentos

Pergunta 1- Você expressa algum tipo de afeição por seus professores?

Pergunta 2- Para você quais atitudes podem evidenciar a afetividade entre professor e aluno dentro da sala de aula?

Pergunta 3- Como você se sente ao ver seu esforço sendo reconhecido por um professor?

Pergunta 4- Em sua opinião, de que forma as interações afetivas desenvolvidas em sala de aula interferem no nível de motivação de um aluno?

Pergunta 5- Você acredita que ter uma boa relação com os professores facilita a aprendizagem?

Esclarecemos que a não resposta destas perguntas não implica em prejuízo para nossa investigação, uma vez que dispomos de vasto material para análise dos objetivos propostos.

Para pessoa com TEA em seus diversos níveis, discorrer sobre interação social e afetividade de modo subjetivo é algo desafiador uma vez que esses sujeitos apresentam características de não envolvimento social, emocional ou afetivo bem desenvolvidas; é algo invasivo e compromete várias áreas do desenvolvimento destes indivíduos e inclusive na reciprocidade sócio emocional, por estas razões conclui-se que José tenha se omitido em expressar sua possível compreensão a respeito das perguntas acima. Todo indivíduo com TEA é dotado de sentimentos e afeto, e busca interagir e responder aos relacionamentos, contudo os expressam de modo diferenciado.

7.1.3 Resumo do 1º objetivo

Mediante o exposto, ao final deste 1º objetivo que buscava analisar sobre o papel das emoções e afetividade observando as relações sociais do aluno com TEA e sua interação no ambiente escolar, foi possível compreender que o aluno diagnosticado com SA, no que tange às suas relações sociais dentro no ambiente escolar, se resume a palavras como “excluído”, “exonerado” e “não integrado”. Demonstra insatisfação com suas relações sociais vivenciadas dentro deste ambiente e por conseqüências não possuir a constituição de laços afetivos, uma outra premissa essencial para exposição de emoções positivas. Em suas respostas concluímos

que o aluno frequenta escola, porém não desfruta de vínculos sócio afetivo emocional com seus colegas ou professores, ele relata falta de congruências com seus colegas de classe.

Essa não interação causa desconforto e desencadeia uma série de argumentações hipotéticas em José, causando certa sensibilidade identificada em sua fala como “triste”, “incomodado” e “desestimulado”; concluímos que todos esses adjetivos expressados em suas respostas são decorrentes de sentimentos e que os mesmo promovem em José um quadro de apatia afetiva e emoções negativas dentro das relações sociais que deveria estabelecer no ambiente escolar.

Deste momento, percebe-se que José, mesmo tendo consciências suas limitações deseja estar integrado com seus pares, no entanto não se manifesta por tomar iniciativa de modo intencional para construir esses laços afetivos e sociais, se mantendo na posição de refém da ação de seu próximo; José não expressar ter consciência de que também necessita romper com está limitação que lhes causa outras limitações; para ele interagir não funciona como um ato de ação, mais sim como o estabelecimento de uma compreensão intelectual da causa que existe em seus pares não se aproximarem dele, uma postura defensiva e características de pessoas com déficit de interação e elos emocionais ou afetivos.

7.2 – Investigação e análise do 2º Objetivo

Neste item apresentaremos os resultados obtidos e sua discussão em torno do 2º objetivo. Esses dados foram coletados por meio da Entrevista realizada com o aluno José e são atrelados aos blocos 3, 4 e 5 da entrevista, onde discorreremos sobre ensino e aprendizagem, histórico escolar do aluno e outros apontamentos.

Como já mencionado no subtópico anterior, a entrevista foi realizada no ano de 2019, no mês de agosto, no dia 27, às 10h02min, na escola campo de pesquisa, e teve duração total de 01h05min (uma hora e cinco minutos).

7.2.1 Análise da Entrevista com o aluno: blocos 3, 4 e 5

Seguem-se as perguntas, suas respectivas respostas e considerações.

Entrevista Bloco 3 - Ensino Aprendizagem

Pergunta 11 - Você tem afinidade com alguma disciplina e por consequência com o professor desta mesma disciplina?

José: *((demorou a compor a resposta e titubeou ao iniciar a fala)) “Não depende... não né/ assim é::: eu mesmo não tenho muita afinidade com inglês eu não domino muito... mas tenho uma excelente afinidade com o professor da disciplina... isso aí pode caracterizar muito... da mesma forma como eu num/ tenho muita... muita... afinidade... com a que é de filosofia mas tenho uma excelente aptidão em filosofia... tendeu/? isso aí concomita muito entendeu? E as vezes mesmo eu não tendo afinidade com o mesmo tanto com o professor quanto com a matéria as vezes eu faço essa ligação entendeu? esse interlúdio...”*

Prosseguimos a entrevista com José, agora nos direcionando especificamente sobre a temática ensino e aprendizagem, com a finalidade de colhermos informações sobre seu aprendizado e se sua relação com os professores lhe promovia alguma influência positiva ou negativa.

José é enfático em dizer que se relacionar bem com professor não quer dizer ter um bom desempenho na disciplina que o professor leciona. Diz que isso pode caracterizar muito, mas não concluiu sua fala. Aplica o termo com "*concomita*" o qual não se adequa dentro do contexto de sua resposta uma vez que com *concomitar* está relacionado há algo que funciona de modo paralelo. José por muitas vezes utiliza de expressões rebuscadas a fim de trazer um discurso, mais polido em suas respostas. Finaliza dizendo que faz da não afinidade um "*interlúdio*", e novamente se utiliza de uma expressão que não cabe em sua resposta, pois *interlúdio* significa intermédio.

É convencional a associação positiva da afinidade triangular entre aluno x professor x matéria, mas para José não há convencionalidade no entrelaçamento desses pontos, para ele cada um desses elementos funciona de modo distinto, o que nos permite concluir que ele quis nos informar que não sofre influência de professores sob seu aprendizado, e que não há implicações nem para o ensino nem para a sua aprendizagem, uma vez que não estabelece nenhum vínculo sobre esses três pontos.

Enfatizamos ainda que, nesta resposta, podemos perceber que José apresenta como decorrência de seu nível de autismo o que é chamado de linguagem pragmática – um dos fatores que retarda seu diagnóstico, como é o caso de José. São raros os indivíduos portadores de TEA que conseguem desenvolver uma comunicação com coesão e coerência em todos os momentos de sua fala, o que porventura desencadeia uma confusão organizada na

sua intenção de se comunicar, utilizando o hábito de intelectualizar tudo que é expressado por meio da fala, denominando estes indivíduos de pequenos professores pelo uso rebuscado na expressão oral.

Pergunta 12 - Como você aprende algo: você é mais visual ou auditivo?

José: *“Bom digamos assim... né/ ...na sala de aula... principalmente se tratando da matéria de matemática é muito mais difícil você absorver informação... até mesmo porque o tempo de aprendizagem é curto... e o tempo de aptidão é curto entendeu? cara o professor dá o assunto numa aula e na outra aula já tá/ passando trabalho... o tempo de aprendizagem é muito curto entendeu? então é muito mais difícil de você absorver informação... né/... e::: mesmo eu estudando bastante na verdade verdadeira mesmo eu estudando bastante... RARAMENTE eu aprendo algo... tendeu/? puqê/ puqê/ né/ puqê assim... mesmo eu aprendendo sozinho né/ como eu não domino o assunto eu não consigo entender o assunto ao todo... sempre tem alguma coisinha ou outra uma fórmulazinha ou outra que eu sempre me esqueço e sempre acabo caindo nos trabalhos... agora na questão pessoal assim... nas questões que eu mais me identifico... que eu faço... principalmente quando eu to lendo o artigo... o artigo sobre coisa X de filosofia... eu pego leio se eu não entender releio e releio de novo... como no google tem... tem umas atribuições pra/ você pesquisar palavras... significados eu pesquiso... até chegar... a::: um entendimento... a uma com.. com... (gaguejou) concomitância... do tal assunto... tendeu/? e assim é muito mais fácil de entender né/? entendeu? mesmo né/ é claro que eu não consigo gravar tudo né/ ((risos)) eu... eu... desde... se for juntar livros com... com artigos eu li uns 100 ou 200 até hoje... desde o primeiro ano até agora... eu num/ consigo gravar tudo... mas é basicamente isso né/ ... e uma dificuldade que eu tenho é essa questão assim de gravar as coisas né/... eu tenho muito dessa questão de ler uma coisa assim e depois esquecer... que é uma coisa que eu não sei se é muito atribuído a “síndrome” que eu tenho... mas é uma dificuldade mesmo que eu tenho e eu fico me esforçando pra entender tal coisa eu me esqueço”*

Para José aptidão é equivalente à aprendizagem, e declara não aprender nada apesar de demandar muito esforço pessoal. Apresenta dualidade em sua fala pois na mesma proporção

que enfatiza “*RARAMENTE*” não aprender nada diz aprender “*sozinho*”. Para ele aprendizagem se compõem em sua integralidade de assimilar e executar de forma perfeita todos os processos exigidos, o qual denomina de “*dominar*”. José demonstra por meio de sua resposta que aprende algo se apropriando de palavras isoladas, o que justifica o uso de termos rebuscados mais fora do contexto de suas falas.

Em decorrência da resposta de José podemos levantar a seguinte questão: é fundamental que o professor esteja atento a forma como os seus alunos aprendem se apropriam do conteúdo exposto em sala de aula?

Considerando que cada um, de modo particular, desenvolve aprendizagem por meio de habilidades diversas, é fundamental que o professor conheça de técnicas que facilitem a assimilação do conteúdo por seus alunos principalmente dos alunos com TEA, visto que estes têm sua capacidade de assimilação voltada a pontos específicos. Para isto é fundamental que haja esforço coletivo e a escola ofereça outros recursos e meios, que dediquem atenção redobrada e direcionada a trabalhar com as potencialidades desses alunos em específico.

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou um psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada. (Cunha, 2017, p.55)

Pergunta 13 - Qual a sua maior dificuldade em sala de aula?

José: “*A socialização com a turma*”

O ambiente escolar deverá ser um espaço de socialização e interação, e é essencialmente importante para o desenvolvimento do seu alunado, em função de ser um espaço propício a estímulos em diversas áreas, é certo que a socialização entre alunos de uma mesma turma influenciará na vida de um indivíduo seja tenha ele alguma necessidade específica ou não.

A interação entre os colegas de turma deveria se aplicar para José como um ganho positivo, no entanto o contexto excludente relatado pelo aluno dentro deste ambiente específico não promove ao mínimo sua inclusão. É necessário e urgente que a escola tome providências voltadas não apenas para o caso de José, mas para toda comunidade escolar, visto que é cada vez mais crescente a presença de uma clientela diferenciada nas escolas. Deverá haver parcerias que fomentem a informação e o conhecimento sobre educação inclusiva e escola inclusiva, sobre respeito à diversidade. Fazer distinções ou adotar práticas excludentes para com alunos com TEA em seus diversos níveis, implica em grandes prejuízos para o desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e emocional deles.

Escolas inclusivas não são aquelas que apenas aceitam alunos com NEE em salas comuns, mas que abraçam a causa, além disso, é importante ressaltar que a escola é uma instituição que coopera não apenas para o desenvolvimento de seus alunos, mas também de seu corpo docente, deste modo a escola também passa a ser responsável em seus professores uma postura que acolha e promova a integração por meio de suas aulas. Segundo Cunha (2017, p. 32-33), “incluir é aprender junto”.

Pergunta 14 - Você sabe dizer quais são as principais facilidades que você tem em sala de aula?

José: *“Bem complexo viu... bem complexo... agora::: é bem complexo porque eu não tenho muitas facilidades né/?... mas assim... uma coisa que eu aponto entendeu? que eu gosto muito::: ...assim... é que::: né/? que tem muito amigo (embuche) dessa má interação com os alunos que me prejudica em bastante coisa... que ramifica em quase tudo... mas assim... uma atribuição que eu tenho em sala de aula que tá/ muito ligado a coordenação e direção... é a compreensão que os professores tem com o aluno mesmo eles sabendo das minhas má atribuições mesmo sabendo das dificuldades que eu tenho... tendeu/? assim se você não entendeu tal assunto... vai lá e explica tudo:::.... vai lá e explica tudo de novo... vai lá e explica... assim assim e assado comé/ que é isso e aquilo tendeu/?... e também mesmo eu num/ tendo... mesmo eu num/ tendo assim... muita facilidade com as matérias tanto quanto a interação com os alunos a direção a coordenação os professores eles compreendem o meu problema e... ELES... alertam os alunos entendeu? de tal situação... hoje eu acredito que... noventa e nove*

porcento da minha sala sabe da minha situação... porque justamente pela direção tendeu/? justamente por este intermédio”

As primeiras cinco linhas da resposta de José descrevem desconexão e falta de clareza, o que nos permite dizer que ele não compreendeu a pergunta feita. A partir da sexta linha retoma com uma fala mais conexa, e discorre como mais sentido que, o que seria para ele a compreensão dos professores, uma vez que mesmo ele sendo um aluno com um rendimento inferior que ele chama de “*má atribuições*”, os professores estão empenhados em esclarecer de modo mais acessível e didático suas dúvidas e lhes dedicam um pouco mais de atenção, e demonstra ter algum tipo de apreço pela figura da diretora da escola, coordenação e professores em função da compreensão existente e pela comunicação realizada com os outros alunos os esclarecendo da condição de José.

Nesta resposta de José percebemos que José se apoia em outros pares para tentar galgar algum tipo de interação ou inclusão, visto que alega que sua turma tem conhecimento de sua situação em decorrência do “*intermédio*” de outras figuras e não dele mesmo. Como dito anteriormente, a escola e professores são os principais responsáveis pela inclusão dentro do ambiente. Assim é fundamental que principalmente o professor tenha consciência do seu papel nesta relação.

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. (Saviani, 2008, p. 10).

Para isto também se reconhece a necessidade de preparo proporcionado pela escola aos seus profissionais, adequando-os para as demandas que tendem a se agrupar nos espaços escolares, permitindo assim um espaço propício e uma equipe abalizada para a efetivação da inclusão escolar e interação de alunos com TEA em seus diversos níveis.

Pergunta 15 - Você se sente à vontade para fazer indagações ou tirar dúvidas com os professores durante as aulas?

José: “Não não... não na verdade eu num/ tenho né/ puqê::: ...depende muito da personalidade do aluno entendeu? puqê/ se o aluno for um cara mais::: vida lôca/ como dizia lá em São Paulo um cara mais aberto e tal é claro que ele vai... é::: antagonizar o professor em algumas coisa que ele falar... já eu sou um cara meio fechado tendeu/? mais medroso::: entendeu? com personalidade fraca... então eu já fico na minha já... tendeu/?... me retraio mais... me retraio mais... prefiro ficar com a dúvida sim”

Claramente em sua resposta José expressa sentimento de inferioridade e baixa autoestima, ao se comparar com outras figuras se auto denomina de “*medroso*”, e “*com personalidade fraca*”. Isto pode expressar outras necessidades que este aluno tenha e ainda não puderam ser sanadas tanto dentro quanto fora do contexto escolar.

Um quadro de baixa autoestima implica não apenas no desenvolvimento cognitivo, mas no desenvolvimento emocional de um indivíduo, uma vez que este não encontra razões para se alinhar a uma perspectiva positiva de possibilidades na vida e nas relações pessoais e sociais. Mas uma vez se reforça a necessidade de um trabalho que englobe uma equipe multidisciplinar e onde a figura do professor é a peça chave para extrair deste aluno habilidades e calibrar a interação dentro de sala de aula. Atrelando-se ao pensamento de Cunha (2017) podemos complementar:

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção pedagógica se não conseguir incluir o aluno. (p. 101)

Para isto é proposta a inclusão para tirar o aluno da esfera “diferente” e mostrar que o diferente também tem suas potencialidades e pode estar entre os “comuns” desempenhando bem o seu papel.

Bloco 4 – Histórico Escolar do Aluno

Pergunta 16 - Você já reprovou alguma vez?

José: “Não... não... não... não...”

Alguns indivíduos com TEA, são dotados de diversas habilidades e com a capacidade de se desenvolver de modo satisfatório frente às suas dificuldades. José confirma não ter reprovado nenhuma vez durante suas trajetórias escolares, o que nos permite concluir que há um esforço em se manter estável em seu rendimento acadêmico.

Pergunta 17 - Qual a importância do estudo na sua vida?

José: *“Olha... muitas pessoas elas... me fazem essa pergunta tendeu/? de diferentes formas... e eu sempre respondo da mesma maneira... assim... eu... desde 2017... quando eu comecei a estudar ciência política... eu me dedico 100% a escola agora eu separo... o conhecimento acadêmico da escola com o conhecimento ideológico de casa... tendeu/? o conhecimento que eu mesmo absorvo... tendeu/? tendeu/?e::: na escola pra mim entendeu? aprender pra/ absorver informação... eu já absorvi muita informação entendeu?... mas assim... ((fez um som de estalo com a boca)) como que eu posso dizer? ... ((fez uma pausa prolongada na fala)) assim... é um excelente lugar... é uma excelente ocasião pra/ se absorver informação... agora:::... o estudo de fato ele fez diferença mesmo na minha vida quando eu conheci o mundo da ciência política aí depois fui estudar física quântica entendeu? ...a ciência em si... entendeu? entendeu? daí qual é a minha conceituação desde então? tendeu/? que até esse momento... até o momento que eu fui estimulado a estudar... assim independentemente... eu venho assim é:::... procurando cada vez mais cada vez mais absorver mais informação... entendeu? mais informação... absorver mais conhecimento... o conhecimento que eu tinha 2017... a minha... o meu... nível intelectual desde que eu tinha em 2017 estudando sozinho até o meu nível em que eu tenho hoje é totalmente diferente... totalmente excelente... totalmente superior ao que eu tinha em 2017... porque? porque eu estudei independentemente entendeu?... ali no meu celularzinho tudo tal tendeu/? e a minha única ... a minha única síntese de tudo isso... é que... apesar de eu ter estudado tudo isso eu ainda preciso absorver muito mais conhecimento... entendeu? então eu acho que a importância disso na minha vida*

é::: que... é tudo entendeu? principalmente do caráter intelectual e emocional... entendeu? principalmente nesses dois aspectos entendeu? que fez diferença na minha vida... na escola ... na escola talvez não faz tanta diferença entendeu? porque? porque eles ensinam assim... os alunos totalmente de uma forma assim... buscando outros documentos entendeu? buscando outros documentos entendeu? buscando outras fontes... ou de maneira bem rabiscada assim... num/ fixa em tal assunto... entendeu? e::: abrange de uma maneira prática entendeu? principalmente na matéria de exatas... mas é isso... principalmente no caráter intelectual fez uma grande diferença na minha vida”

Para José a escola em si não é responsável pelo seu desenvolvimento e sim sua aquisição de conhecimento de modo individual, por meio de suas leituras e busca de informações fora do ambiente escolar, como faz questão de frisar: “*estudando sozinho até o meu nível em que eu tenho hoje é totalmente diferente...*”. Conclui-se em sua resposta que a escola é um lugar onde há bastante disseminação de conteúdo, mas de “*maneira bem rabiscada*”; para ele o conhecimento adquirido não escola não o atrai, e seu potencial é mais trabalhado quando estuda individualmente conteúdos que de fato lhe interessam.

Indivíduos com SA são tendenciosos a ter áreas de interesse específico, onde dedicam maior parte de sua atenção e necessitam de maiores estímulos para que aprendam a respeito de outras áreas. Por esta razão é necessário um esforço maior por parte do docente em sala de aula, utilizando-se de estratégias não apenas didáticas, mas sociais e afetivas para fazer com que este aluno se sinta motivado e interessado em desfrutar do aprendizado, reforçando o condicionamento operante, incrementando comportamentos e ações significativos para o desenvolvimento de habilidades por meio da técnica de análise do comportamento aplicada (ABA), e também recebendo o acompanhamento de um profissional específico em sala de recurso.

Cunha (2017), também enfatiza a importância da sala de recursos multifuncionais:

A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos multifuncionais e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto. (p. 32).

Pergunta 18 - Depois que concluir o ensino médio já sabe o que irá fazer?

José: *“É uma pergunta extremamente difícil entendeu? mas... mas mesmo assim eu vou responder...((fez um som de estalo com a boca e se mexia constantemente na cadeira em movimentos de um lado para o outro))) entendeu? então... desde que ...eu... eu... eu... eu comecei a fazer o ensino médio... aliás desde o ensino fundamental eu já sabia das dificuldades que era fazer uma faculdade... entendeu? não financeiramente assim... mais...mais assim... academicamente... intelectualmente... ((suspirou profundamente)) entendeu? daí qual é os meus planos assim... resumindo tudo... qual é os meus planos? assim... principalmente se tratando do fato assim... da minha socialização... entendeu? da minha::: do meu desempenho em sala de aula...entendeu? da minha acessibilidade doméstica... o meu:::... a minha... o meu objetivo era... tentar conseguir meu benefício entendeu? que... tanto a pedagoga quanto a psicóloga quanto os meus pais já recomendaram isso... pro/ tÊ/ essa “síndrome”... ((fez um som de estalo com a boca)) e também... fazer um curso técnico... justamente pra incrementar nesse::: nessas questão do currículo... entendeu? que que eu acho? então eu acho que... é::: basicamente isso correr atrás do meu benefício e fazer um curso técnico”*

Consciente de suas limitações, José considera a possibilidade de prosseguir se capacitando, mas sem galgar níveis maiores; seu alvo é garantir para si um meio de sustento, em virtude de suas limitações.

Pergunta 19 - Você já se sentiu prejudicado no quesito aprendizagem por estar inserido em uma sala de aula comum?

José: *((Passou a mão no queixo e fez uma longa pausa antes de responder)) “Não assim... o que que eu acho... eu acho que quando o aluno ele não tem conhecimento de tal assunto por exemplo... quando ele vai... quando o professor vai::: falar de um assunto X... tendeu/? na matéria de filosofia... o aluno ele não tem conhecimento de tal assunto ele tem uma probabilidade maior de ser... de ser... digamos assim... é imensurado/ intelectualmente... tendeu/? tendo que ser... aparelhado daquela forma*

naquela opinião daquele professor entendeu? entendeu? assim... ((suspirou profundamente)) agora na minha... no meu caso mesmo eu não me sinto prejudicado... porque...? Porque?::: Porque na maioria dos assuntos eu tenho domínio então é bem... difícil::: de eu me senti prejudicado... eu me sinto prejudicado mesmo na questão da socialização ... de ser inserido em tal trabalho... entendeu? e tem outra questão também que é... que é a questão do ... das situações enfadonhas que eu passei em São Paulo entendeu? essa questão do bullying e tudo e tal... essa questão do abuso... foi::: foi uma coisa que me prejudicou bastante né!? que prejudica até hoje”

José procura se garantir em seu autoconhecimento, adquirido de forma autônoma e individual. Retoma a fala de mensuração quanto ao seu potencial e levanta uma questão intrínseca em sua fala sobre a influência da opinião intelectual de outros sob a formação de um indivíduo, mas que para ele esta questão não se constitui um problema visto que ele mesmo busca construir seu conhecimento por meio de outras fontes.

Um outro fato observado é que José se contradiz em todas as suas falas. Se comparamos as respostas anteriores, veremos que José já mencionou não assimilar tudo, já mencionou não aprender tudo, não dominar as matérias escolares, o que nos permite entender que ele se esforça para concatenar suas ideias ao responder mas que não se recorda do que foi dito anteriormente.

O ponto sobre a questão do bullying foi retomada na resposta de José agora com a presença de mais alguns pequenos detalhes, onde menciona ter sido prejudicado pela existência deste fato e que de alguma forma perdura e o afeta até os dias de hoje. Para conhecer mais e entender o sentido de sua menção, acrescentamos algumas novas perguntas após a resposta de José.

Acrescentamos: *“Você sofreu bullying na escola?”*

José: *“Sim”*

Acrescentamos: *“Quando?”*

José: *“Todo tempo”*

Acrescentamos: *“Você quer falar mais sobre isso?”*

José: “Não”

Acrescentamos: “Porque?”

José: “Por::: que... foi difícil”

Olweus (2003) define bullying como um subconjunto dos comportamentos agressivos caracterizado por sua intencionalidade, natureza repetitiva e pelo desequilíbrio de poder existente entre os indivíduos envolvidos. (Olweus, 2003 *In* Falcão, 2017).

José não demonstra ter interesse de nos relatar mais sobre a condição do bullying sofrido na escola enquanto cursava o ensino fundamental, o que permite concluir que é um assunto que mexe com suas emoções e provoca sentimentos negativos.

O bullying é uma realidade presente na maioria das escolas hoje, e as principais vítimas são pessoas como José, em condições de certa vulnerabilidade; cremos que isto acontece pela falta de informação, o que neste caso, seria papel da escola e professores intervir para minimizar qualquer tipo de “agressão” de natureza emocional e psicológica. No entanto não entraremos na prerrogativa de julgar a instituição anterior ou seus professores uma vez que não nos apropriamos de fundamentos essenciais para realização disto.

Pergunta 20 - Você sabe expor quais são suas áreas de melhor desenvolvimento?

José: “Então assim... assim em suma... assim selecionando assim matérias como... é... física, química, biologia entendeu/? história, filosofia e sociologia... eu me interesse por todas essas matérias entendeu? Só que... eu me interesse por áreas específicas dela... entendeu? Entendeu? O que me faz ser uma pessoa que me equipare com aluno que tem uma... extrema aptidão até mesmo com o professor... entendeu? porque eu me interesse por áreas específicas... eu não me abranjo muito... agora a área que eu tenho maior conhecimento até hoje que eu mais domino que se apresentasse algum seminário eu poderia discorrer com tranquilidade é a matéria de filosofia e sociologia... entendeu? Justamente pelo meu interesse interno que eu tenho”

José declara ter aptidão para matérias de humanas, onde a leitura é o meio pelo qual se absorve exclusivamente a informação, o que justifica o uso de termos rebuscados em suas respostas. Ele cita poder discorrer com destreza sobre as “*matérias de filosofia e sociologia...*”, o que nos permite concluir que sua maneira de pensar, falar e se relacionar vem sendo moldada e sofrendo influência do tipo de literatura que ele tem acesso.

Bloco 5 – Outros Apontamentos

Pergunta 20 - Como os professores poderiam explorar melhor as áreas com as quais você tem mais afinidade ou mais facilidade para aprender?

José: *“Que que eu acho né/ assim... se for pegar nessa seis matérias que eu citei aqui né/ as três de exatas... filosofia eh:: química biologia e física entendeu? eu passei em todas essas matérias história filosofia sociologia se você for pegar assim eu não tenho um grande conhecimento mas:: eu:: domino numa boa parte todas... que que eu... que que poderiam fazer... entendeu? precisa porque:: os professores eles fazem trabalhos com essas matérias... só que eles fazem de opiniões de aceções totalmente específicas entendeu? ... que muitas vezes mesmo dominando tal matéria você não tem o conhecimento de tal coisa... então que que pode fazer né/ principalmente na matéria de humanas ... eu que gosto bastante de escrever... eu escrevo bastante... pode passar mais redações sobre tais assuntos ... redações pra mim né/ ... pra/ eu expor minha opinião... pode:: pode também assim né/:: eh:: me chamar pra/ uma eventual conversa tendeu/? pra gente expor minha opinião pra/ gente debater pra gente discutir pra gente conversar tendeu/? se a gente antagonizar não tem problema nenhum... entendeu? pode também... e pode também eh::... assim fazer essa socialização na sala de aula entendeu? assim... perguntar o que você entende de tal assunto entendeu? da sociologia da filosofia e fazer um seminário de tal assunto justamente pra mim socializar... entendeu? na questão de exatas que que eu acho... é a mesma coisa entendeu? claro que:: que:: não vai ter muito assim muito redações né/ que não tá muito atribuído a matéria mais assim pode chamar pra/ uma eventual conversa entendeu? ou pra/ uma eventual discussão entendeu? sobre tal matéria entendeu? é o que eu acho... fazendo perguntas específicas também”*

José antes de se reportar a esclarecer a pergunta que lhe foi feita, sempre sente a necessidade de justificar suas respostas, no entanto essa justificativa acaba se tornando desconexa da resolução do seu raciocínio, o que mostra um retardo no processamento das informações.

Expressa em sua resposta a necessidade de ser ouvido, e de expor seu conhecimento construído por meio da fala, para que isto ganhe o caráter de socialização e interação. José pede por uma avaliação diferenciada.

Corroborando para o pressuposto de que as avaliações em larga escala realizadas nos estabelecimentos de ensino, visam apenas o quantitativo e não o qualitativo e acaba por vezes excluindo a apropriação particular do conteúdo pelo aluno, considerando apenas os conteúdos curriculares, entende-se que isto caminha na contramão de uma educação inclusiva e de um ensino que alcance a necessidade específicas de cada aluno. Essa perspectiva de avaliação ou procedimentos de ensino muitas vezes acaba por excluir o aluno com TEA.

Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de ensino e avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo (Fernandes, 2007, p. 20).

Este prospecto contribui para uma proposta de ensino mais inclusivo e busca considerar as mais variadas possibilidades de aprendizagem por parte de alunos com SA.

Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (Fernandes, 2007, p. 20).

Pergunta 21 - A escola faz alguma coisa para incentivar sua aprendizagem?

José: *“Não... o único acompanhamento que eu recebo né/ ... que na verdade é mais um acompanhamento externo é o da Marta mesmo... ah::: a outro apoio tá aqui só que ela atende 99 por cento das vezes o outro aluno entendeu? e justamente eu*

dependia muito desse apoio entendeu? principalmente pra essa questão das provas e ela não pode me ajudar a fazer as provas porque ela tá atendenu/ u::: mininu/ ... isso aí me prejudicou bastante entendeu? então acompanhamento mesmo... dentro de sala de aula... acho que não... por enquanto não tem... dentro de sala de aula assim específico não tem”

Conclui-se com a resposta de José, que ele não entendeu o contexto da pergunta, e acabou reportando sua fala para sua necessidade, a saber de um acompanhamento mais direcionado para sua aprendizagem, com a participação de um apoio mais específico em sala de aula.

Durante o processo de observação realizado durante o ano de 2018, obtivemos a informação que a escola Maria Antônia possui um profissional em caráter de monitoria para atender alunos com NEE e coordenar a sala de recursos multifuncionais, a saber, se tratar de Marta (AEE), a pessoa citada por José.

O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. (...) a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação. (...) O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que estes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (Brasil, 2013, p. 5).

A escola também conta com um monitor de apoio móvel para educação especial, o qual não dá conta de todas as outras demandas existentes na escola. Anteriormente nos anos de 2017 e 2018 José era assistido por este apoio móvel, o qual realizava a leitura de suas avaliações em períodos específicos e isso facilitava sua compreensão, pois José apresentava severa dificuldade em conseguir interpretar questões dissertativas, em função do seu retardo no processamento das informações.

Em função da grande demanda a escola acabou tendo que prioriza o suporte de apoio móvel para um outro aluno com o quadro de TEA bem mais severo que o de José, por esta

razão, passou a receber apenas o suporte de Marta, a monitora de AEE em sala de recurso apenas 1x por semana, e isto inviabiliza sim o progresso e aprendizado não apenas de José, como outros alunos com NEE matriculados na escola, pois o tempo de suporte é bastante reduzido frente às suas necessidades.

É fundamental que a escola possua profissionais que utilizam dos recursos adequados para dar o devido suporte a esses alunos, utilizando de estratégias extra para a composição do seu aprendizado, provocando estímulos característicos, afetividade e socialização para orientá-lo a um aprendizado adequado.

Oferecer direitos iguais a todos quer dizer compreender cada um em sua diferença e conseguir métodos niveladores para que todos alcancem com a mesma quantidade e qualidade a instrução e a formação (Teixeira & Nunes, 2014, p. 95)

Pergunta 22 - O que você sente ao saber dos seus resultados obtidos nas avaliações?

José: *((suspirou profundamente)) “Eu na maioria das vezes né/ ... assim... pra/ falar a verdade verdadeira assim... na maioria das vezes nas avaliações eu não tirei notas acima de dois... mesmo valendo cinco pontos né/? que é::: um grande... uma grande intempérie pra mim... principalmente essas avaliações de exatas... mas eu me decepiono não pelas notas né/... mas sim pelo fato de eu ter estudado tal assunto né/... ter as vezes absorvido por exemplo em biologia absorvido assuntos que eu nem deveria absorver e mesmo assim ter tirado tal nota entendeu? principalmente quando essa questão assim de cálculos nocivos quando se trata de física matemática... são assuntos que eu estudo bastante entendeu? e mesmo assim tiro notas ruins na última::: na última prova mesmo de física eu calculei a prova toda e tirei um... mesmo calculando a prova toda e chegando aos resultados... é isso queu::: fico bastante decepionado”*

José alega não ficar satisfeito com seus resultados, mas usa de adjetivos como “decepionado” para descrever seu sentimento. É consciente de que seu quadro não lhes permite assimilar o necessário, e por isto concluímos que é de fato necessário que a escola crie um sistema de um suporte direcionado para momentos avaliativos de José, que

implemente estratégias para seus alunos com TEA, para que estes não se sintam tão prejudicados em função de suas limitações.

Pergunta 23 - O que falta em sala de aula para cooperar com seu desenvolvimento?

José: *“Mais uma vez vou... ah::: abrir... ah::: a indagação de questão da::: socialização... entendeu? queu/ acho que deveria ter mais momentos assim de::: apoio psicológico assim de::: socialização ...entendeu? de seminários... justamente pra/ eu expor minha opinião ... entendeu? Talvez um professor ou outro... que queu/ acho... talvez um professor ou outro tenha conhecimento de que::: eu tenho certo domínio de::: de::: de::: humanas... talvez eles tenham esse conhecimento agora os alunos ninguém tem... pra/ eles mesmo pra eles eu sou o que? eu sou um tapado entendeu? que tá/ ali::: que tá/ ali tirando boas notas e que::: e que vai ter que fazer supletivo pá/ terminar o ensino médio... pra/ eles eu sou isso... então eu gostaria de::: mostrar digamos assim... como é que::: pode ser assim... mostrar que eu também tenho capacidade em sala de aula”*

José atrela seu desenvolvimento a falta de socialização. E deixa transparecer em sua fala a necessidade de apoio e suporte por parte da escola; acreditamos que com a integração de profissionais específicos para que cooperem neste processo de interação, José e outros alunos com SA apresentassem melhores resultados. Trabalhar a autoestima é um outro ponto crucial com alunos com TEA em seus diversos níveis, visto que, pelo caráter de serem indivíduos com dificuldade na interação social, eles se sentem menosprezados intelectualmente. Percebemos que José diz que para os professores “*eu sou um tapado entendeu?*” e que sente o desejo de mostrar que não o é.

É necessário que a escola e os professores absorvam a consciência de que não apenas indivíduos com TEA, mas com qualquer outra NEE, são altamente capazes de se desenvolver e que tem clareza de suas limitações, e isto também precisa ser reforçado pelos professores em sala de aula com uma palavras de incentivo, com um bônus ou algo que faça com que essa classe de alunos se sintam incluída e contextualizada mesmo estando inseridos dentro de salas comuns.

Para Polônia e Dessen (2005) a escola é:

[...] um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ideias, crenças e valores, por isso, ela deve ir além da apreensão de conteúdo, buscando a formação de cidadãos inseridos na sociedade, críticos e agentes de transformação. Ela possui como objetivo central a democratização dos conhecimentos para todos, garantindo uma cultura de base para todas as crianças e jovens.

Essas modificações resultaram em uma nova redefinição de papéis que, segundo Nogueira (2005), o trabalho educativo foi dividido em duas partes. Na escola, os aspectos morais, corporais, emocionais, são levados em consideração tanto quanto o desenvolvimento intelectual. (Polônia & Dessen, 2005 *In* Falcão, 2017, p.85)

Pergunta 24 - Sua família participa da sua vida escolar?

José: *((suspirou profundo)) “Ela... ela de fato ela participa mais nas questões de protocolo né/? porque em casa mesmo né/ acho que já faz um tempo né/ que eu tô/ seguindo essa norma eu tô/ evitando mais eh::: eh::: digamos assim... que eu evito... não porque teve alguma coisa que aconteceu mais eu evito assim misturar essa questão de casa com escola entendeu? Justamente por são eh::: digamos assim eh::: universos assim... espectro totalmente diferentes entendeu? são universos lugares totalmente diferentes... escola é meu ambiente de trabalho... em casa é meu ambiente pessoal afetivo são universos totalmente diferente então eu prefiro não misturar até mesmo pra::: se eu vou fala da minha má socialização não gostaria de desanimar eles né/? eles que já tem muitos problemas os trabalhos deles então eu não queria juntar tudo isso... mas eles de fato participam assim... mas na questão de protocolo... assim.. vem na reunião... as vezes conversar com a diretora”*

Quando não há o envolvimento da família no ambiente escolar, o aluno fica à margem do sistema. Por isso é essencial que haja essa relação de proximidade e participação, do contrário o processo de aprendizagem deste aluno poderá ser comprometido. Observamos durante o período que permanecemos na escola colhendo os dados - entre os anos de 2018 e

2019 - que a família de José de fato não é presente na escola, os únicos momentos em que identificamos a presença do pai do aluno no ambiente, foi apenas quando este foi convidado a participar de uma palestra sobre alunos com TEA, que aconteceu em Maio de 2018, onde José também estava presente e posteriormente quando foi convocado para nos dar autorização para que José participasse da pesquisa. Se por alguma extrema necessidade ou convocatória da direção da escola, esta vem a comparecer. Através da resposta de José vimos que aparentemente existe algo em que ele se baseia para sustentar a não necessidade da presença de seus pais na escola, e deixa transparecer que seus pais não sabem que o grau de dificuldade de socialização de José com seus colegas é severo e por isto prefere que eles se mantenham distante deste ambiente. Acreditamos que José em virtude da idade (17 anos) e por estar na fase da adolescência, deseja ter sua independência e autonomia frente a seus desafios, e tenta solucioná-los ou por vezes compreendê-los sem a interferência ou intervenção familiar.

Mas compreendemos que a família se constitui como base e deve sim participar de todo processo educacional vivenciado por seus filhos.

A família do aluno especial é a principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, visto que é ela quem lhe oferece a primeira formação. Na integração/inclusão escolar, o aluno com apoio dos profissionais e da família, poderá adquirir competências ainda maiores, se tiver um envolvimento como a "parceria". (Tanaka, 2010, p. 115).

Pergunta 25 - Você pode dizer se a participação da família na escola influencia no seu processo educacional?

José: *“Não né/?... porque muita:::... puqê/ “muita das vezes... principalmente em se tratando da questão técnica assim de::: de notas tudo... muitas das vezes isso aí depende de mim né/? eu tenho que estudar e eu que tenho que correr atrás das minhas nota... agora essa questão assim deles::: saberem dos colegas () dos meus más/ relacionamentos interpessoais assim... isso aí::: eh::: vem de muito intermédio da::: direção e da coordenação que eles veem a minha real situação em sala de aula... esse*

eu acho que deveria ser o intermédio entendeu? de::: de:::pai pra/... pra/ direção de coordenação pá/ professor e desse prus/ alunos”

Para José a família trata-se de algo distinto a seu aprendizado. A competência de ter um bom rendimento é atribuição exclusivamente sua e não necessita ser direcionada aos interesses familiares, o que nos permite concluir que ele compreende que os aspectos escolares se restringem a pessoas que participem deste ambiente e não a um contexto familiar.

No entanto, esta compreensão está equivocada, pois a família em parceria com a escola trabalha para organizar um ambiente que seja propício para o desenvolvimento de alunos com TEA, no caso de José, com nível de suporte ainda não identificado.

[...] é necessária a parceria da família com a escola. Para isso, é mister que haja um trabalho estruturado e organizado por parte dos profissionais que devem dar suporte e informações a respeito do trabalho pedagógico a ser desenvolvido na escola. Desta forma, não somente a família terá as bases de como poderá intervir na educação de seu filho, como poderá proporcionar à escola, as suas vivências exitosas já utilizadas frente às dificuldades apresentadas pelo sujeito autista, melhorando a qualidade da vida deste sujeito e proporcionando a ele o desenvolvimento de suas habilidades. (Ferreira, 2015, p. 139).

Cunha (2017) reforça:

A prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construírem um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo. Não se trata meramente de estipular tarefas isoladas e pedir para serem cumpridas com rigor e método, mas trata-se de uma concepção de aprendizagem que inclui desafios e superação, sempre com o intuito de propiciar a autonomia. A autonomia é uma conquista elementar no seio da escola. (p. 57).

7.2.2 Resumo do 2º objetivo

Ao término da entrevista, em específico dos blocos 3, 4 e 5, pudemos conhecer a opinião do aluno José a respeito de sua aprendizagem e por meio de suas respostas podemos

concluir que para ele, seu desenvolvimento e aprendizagem está unicamente atrelado ao seu esforço natural em aprender algo. José irrefutavelmente faz distinção e exclui a atribuição de laços afetivos sejam favoráveis para o seu desenvolvimento. Concluimos também que esta é uma área do desenvolvimento de José que não foi trabalhada adequadamente, pois ele não gosta de falar palavras que expressam sentimentos, emoções ou qualquer outro tipo de afeto em suas respostas. Presumimos que José não sabe lidar com emoções ou afetividade dentro do contexto escolar, em virtude de ter sofrido bullying na infância, enquanto cursava o ensino fundamental, o que por ventura pode ter agravado o quadro de dificuldade de interação social, ou a falta de ação para se integrar nos ambientes; tais fatores se desdobram automaticamente para as relações afetivas dentro deste contexto, visto que para ele sua maior influência ou dificuldade trata-se dos colegas e da falta de socialização, e como podemos observar José sofreu bullying na infância por parte de colegas de escola, o que nos permite afirmar que há um desconforto em decorrência deste quadro, podendo até estar servindo de bloqueio para o desenvolvimento de José.

7.3 - Investigação e análise do 3º objetivo

Em setembro, entre os dias 02 a 13, de acordo com a disponibilidade de cada professor, foi solicitado que respondessem o questionário na própria escola, em ambiente que lhe fosse favorável e não houvesse interferência de alunos ou outras pessoas, sob a supervisão da coordenação pedagógica, no turno matutino a aplicação se iniciou às 10h00min e no turno vespertino às 15h00min, e individualmente cada professor demorava aproximadamente 15 (quinze) minutos para responder às perguntas do questionário.

Quanto aos blocos temáticos do questionário do aluno seguem a mesma ordem da entrevista para que se possa criar um paralelo entre as respostas discursivas, objetivas e dissertativas. Algumas perguntas deste questionário são adaptações de perguntas realizadas na entrevista.

Como citado anteriormente, em outubro de 2019, nos dias 01 e 02, o aluno respondeu seu questionário, na sala de recursos multifuncionais no dia 01 de outubro sob a supervisão da profissional monitora de AEE e no dia 02 de outubro, às 10h00min (o mesmo horário foi marcado em ambos os dias), sob a supervisão da coordenação pedagógica; em cada um dos dias foi disponibilizado um tempo de 60 minutos para que o aluno utilizasse para responder às perguntas (este período é o mesmo utilizado nos atendimentos individuais nas sala de recursos

multifuncionais), pois em função de suas limitações ele não conseguia responder todas as perguntas em curto espaço de tempo. E a resolução do questionário aplicado com a pedagoga Marta, aconteceu no dia 18 de outubro, também na escola, às 10h10min da manhã, na mesma sala, e teve duração de 10 (dez) minutos.

Seguem-se as abaixo as resolutivas das questões.

7.3.1 Análise do Questionário para aluno: blocos 3, 4 e 5 - questões 6 a 10

Questionário Bloco 3 – Ensino Aprendizagem

COM QUAL FREQUÊNCIA NA ESCOLA:	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Estão disponíveis para esclarecer suas dúvidas			X	
Dão oportunidade para que você exponha opiniões nas aulas.	X			
Demonstram interesse pelo seu aprendizado		X		
Utilizam diferentes estratégias para auxiliá-lo em suas dificuldades	X			
Os professores são mecânicos e não interagem		X		
Os professores me incentivam mesmo quando apresento dificuldades com a matéria	X			
Os professores são atenciosos e se preocupam com o aprendizado dos alunos		X		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Podemos considerar que José sente-se sem apoio adequado em sala de aula quando afirma nunca ter oportunidade de expor sua opinião, não ter sua aprendizagem amparada por outras estratégias que facilitem seu aprendizado e pela falta de estímulo por partes dos professores. Esses são aspectos essenciais para que um aluno com TEA possa se desenvolver dentro de uma classe comum: apoio, suporte, profissionais qualificados e estímulos das mais diversas naturezas inclusive afetivas, como elogiar e exaltar suas pequenas conquistas.

Na frequência de “*algumas vezes*” temos a demonstração de interesse pelo aprendizado de José, aulas e/ou didática mecânica e não interativa e atenção e preocupação com um

aprendizado de forma geral. E frequentemente estão disponíveis para esclarecer suas dúvidas, no entanto como dito anteriormente por José, ele prefere se retrair e permanecer com a dúvida.

Apresentam-se aqui indícios de que existem falhas na preparação dos professores para se trabalhar com alunos com NEE em salas comuns e o primeiro passo a se dar frente a este problemas está na constituição do Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de que neste estão elencados os pontos fundamentais a serem trabalhados com alunos com NEE – a saber neste caso para aluno com TEA – a luz da realidade requerida para o pleno suporte deste em sala de aula comum.

Essa concepção parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes (Fernandes, 2007, p. 20).

Questionário Bloco 4 – Histórico Escolar do Aluno

COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ:	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Chega no horário na escola		X		
Falta às aulas		X		
Faz as tarefas escolares encaminhadas para casa			X	
Repassar o conteúdo das aulas em casa			X	
Pesquisa na internet conteúdos vistos em sala de aula			X	
Participa de projetos ou atividades extra classe	X			
Realiza os trabalhos individualmente				X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este bloco do questionário quatro, reforça todas as respostas dadas por José ao longo da entrevista. Trata-se de um aluno aparentemente comum que cumpre com suas atribuições escolares exceto quando reafirma sua dificuldade de interação e socialização quanto a participação de projetos ou que sempre realiza trabalhos individualmente. O que nos permite

fazer o seguinte questionamento: porque os professores de José não trabalham a questão da sua integração em projetos e em trabalho ou atividade de natureza coletiva?

Podemos enfatizar que, para que a integração seja trabalhada em todos os seus aspectos, é antes de tudo necessário assimilar a singularidade que está por trás de cada indivíduo por meio da convivência, do respeito, da participação, oferecendo as mesmas oportunidades, incentivando e abrindo caminhos para que todos possam ter condições de se desenvolver.

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Está tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo. (Lopez, 2011, p. 16)

Trata-se de uma mobilização coletiva em prol de um mesmo objetivo, tornar o ambiente, a convivência, e o aprendizado comum a todos sem que haja qualquer tipo de distinção ou nivelamento.

Questionário Bloco 5 – Outros Apontamentos (questões de 6 a 10)

Ressaltamos que as respostas dadas pelo aluno neste questionário foram transcritas tal qual ele escreveu, incluindo erros ortográficos, pontuação inadequada, e palavras desconexas do contexto. Apresentamos as imagens e a transcrição delas para uma melhor compreensão:

Questão 6- O que mais incomoda em sala de aula?

José: *“São vários os incômodos, mas talvez o que mais,, se,, destaca,, seja: 1- A maneira como os professores ficam enfatizando sua ideologias ou etnias de maneira com que elas se tornem efêmeras, desrespeitando as liberdades individuais. 2- outro Aspecto bêm lúdico e a arregimentação exclusiva dos alunos, que privilegia alguns alunos mais bem socializados e dêcrépito outros que não são, como eu.”*

Já se trata de uma convenção José usar de vocabulário diferenciado em suas colocações e para compreensão destas respostas, realizamos a leitura deste texto considerando os seguintes significados para: “*lúdico*” consideramos como engraçado, “*arregimentação*” como inclusão e “*dêcrepito*” como mais antigos.

Podemos concluir a respeito da resposta de José que, sobre a exposição e convicções ideológicas ou políticas de seus professores seria inadequada. Ressalta-se que durante o período de observação *in loco* pudemos acompanhar alguns dias de aula deste aluno, e chegamos a participar como observador de uma aula de filosofia e outra de sociologia, onde em ambas as aulas foram abordados temáticas que se atrelaram a política, é um fato a se considerar é que durante o período de explanação do professor a respeito do conteúdo, José demonstrava muita inquietação e saía da sala por diversas vezes, como se estivesse incomodado com algo. Ele não aceita que nenhum professor se contraponha, ou exponha falas que divergem de suas ideologias. Um outro ponto que o incomoda seria a preferência que os professores demonstraram ter por determinados alunos.

Questão 7- O que você um professor precisa, para ser um bom professor?

José: *“Privatizar a opinião de cada aluno, segundo suas necessidades; conhecer o aluno se importar com o aluno independente e seu nível intelectual; e claro, a aptidão de mecanismos diferentes de ensino.”*

Compreendemos a aplicação do termo “*privatizar*” dentro do contexto da resposta, como considerar o posicionamento e entendimento de cada aluno. E que para José a visão de um bom professor, está atrelada a que este mesmo professores esteja apto a conhecer seus alunos por meio da permitindo com seus alunos se integrem mediante não apenas sua capacidade, mas em função da suas necessidades e conhecimento de mundo, e que este mesmo professor deixe de ser detentor do conhecimento e passe a ser um orientador mediador tendo como propósito maior estimular o desenvolvimento e aprendizagens munido de metodologia variada se valendo também de elementos constituídos dentro da socialização em sala de aula.

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O

aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas. (Santos, 2008, p.30)

Questão 8- O que você mais valoriza em um professor?

José: *“A capacidade de ver, exaurir ou superestimar o potencial cognitivo de um aluno mesmo sem ninguém ter uma visão convergente”.*

Questão 9- O que você admira nos seus professores?

José: *“A betificação idônea que eles tem com cada aluno, um exemplo disso e quando elês ouvêm ou fazem uma espécie de sessão de terapia com algum aluno retrogrado da sala.”*

Tanto na resposta da questão 8 quanto da questão 9, José traz à tona características de um bom e um mau profissional docente.

Entendemos que ensinar também é trazer à tona o bom senso; todo professor está diante de indivíduos que possuem contextos de vivências diversificados, e sua prática de ensinar deve seguir três prerrogativas: olhar, escutar e criar. Professores por vezes também são amigos, psicólogos, terapeutas, agentes do riso, e tantas outras classificações que não se subjugam ao seu título acadêmico.

O “olhar” de uma forma geral nos transmite energia, e na sala de aula não é diferente, pois, através dele podemos falar, captar e motivar os alunos e o mesmo pode sentir-se valorizado, acreditado, promovendo assim, um intercâmbio de sensações, emoções e sentidos. O que nos remete a aplicação dos verbos “olhar, escutar e criar”, proporcionando o desenvolvimento cognitivo do aluno (Nóbrega, 2013).

Questão 10- Quais são as atitudes dos professores que você não gosta?

José: *“Criticar As Anti-Acepções dos alunos de Acordo com as suas inaptidões exclusivas, quando mi criticam por ser péssimo em matemática, por exemplo.”*

É perceptível que em suas respostas identifica-se certa insatisfação quanto ao comportamento docente; sua resposta expressa que questões como exclusão, críticas às suas debilidades e dificuldades, são razões para que os professores o distingam negativamente dos demais alunos.

Como afirma Siqueira (2002), “a maior democratização das relações sociais alterou profundamente o comportamento de professores e alunos no ambiente educacional, gerando muitas vezes perplexidades e exageros”. (p.100).

É notório que isto se levanta como um entrave na relação professor aluno e faz com que o professor entre em descrédito com o aluno mesmo que este seja um profissional bem capacitado. A prática docente deve ser revisada frequentemente para que não se atrelem a ela maus costumes de apontar a falha ou deficiências de seus alunos, causando assim mal-estar no aluno e até um sentimento de exclusão ou indiferença em relação às suas aptidões ou inaptidões.

7.3.2 Análise do Questionário para professores: blocos 1 ao 5

Questionário Bloco 1 - Aspectos do Conhecimento Acadêmico do Professor

Questão 1: Na sua formação inicial teve contato com conhecimentos sobre educação especial?

P1: *“Sim”*

P2: *“Sim”, mas muito pouco, o que realmente aprendi foi depois em formações e trabalhando com crianças e adolescente com algum tido de especificidade”.*

P3 a P11: *“Não”.*

Na concepção de Stainback e Stainback:

Os professores precisam desenvolver um ambiente de trabalho seguro, pacífico e voltado para os objetivos acadêmicos. A segurança é importante para a aprendizagem, porque se um aluno não confia no ambiente escolar, como sendo protetor e gratificante, ele não se sentirá à vontade e não aprenderá com eficiência. (1999, p.143).

Professores sem formação ou conhecimento sobre educação especial são tão vulneráveis quanto seus alunos nesta condição. Para que o professor desempenhe um trabalho de qualidade com seu aluno, ele necessita estar seguro frente aos desafios que surgirem em sala de aula. Sem o mínimo conhecimento ele se apresenta mediante este aluno desprovido de aporte teórico e por consequência é provável que não tenha domínio sobre os métodos e técnicas a serem aplicados dentro da esfera que compõe a educação especial. A formação inicial é fundamental para trazer segurança a ambos.

Questão 2: Você sabe o que é transtorno do espectro autista?

P1: *“Sim. Fiz uma especialização que contemplava a Educação Especial, bem como sempre procuro me informar para saber lidar com a diversidade de personalidades em sala de aula”.*

P2: *“É um distúrbio cognitivo que interfere nas relações sociais e motoras”*

P3: *“Sim, sei que são “síndromes” que afetam o desenvolvimento do ser humano”*

P4: *“Sim”*

P5: *“Não sei, só noção”*

P6: *“Tenho uma amiga psicopedagoga e faço parte do grupo no qual ela esclarece”*

P7: *“Sim sobre autismo, já li bastante, quanto à “síndrome”, falta mais esclarecimentos”*

P8: *“Sim, Autismo. Não, Asperger. Autismo é um tema bem atual, no qual se discute muito em sala e em casa visto que minha esposa está fazendo o TCC sobre esse tema”*

P9: *“Sei alguma coisa sobre autismo, principalmente o que já vi na tv ou em alguma leitura, mas nada muito específico ou detalhado”*

P10: *“Um transtorno, na qual o ser humano tem dificuldade de comunicação”*

P11: *“Sim, por contato no ambiente de trabalho com alunos”*

As respostas são bastante retóricas e generalizadas. Mesmo que um professor não seja especialista nesta temática é fundamental que ele busque conhecimento científico e técnico, para que seu ensino seja provido de atenção, paciência, afeto e dedicação para com o aluno com TEA em seus diversos níveis. Desta forma ele terá condições de alcançar esses alunos e ganhar sua confiança, podendo desenvolver um trabalho com qualidade dentro das necessidades vigentes.

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminem, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania. (Xavier, 2002, p.19).

Para que isto se concretize, cabe aos sistemas de ensino comprometimento com a formação contínua de seus profissionais, a fim de lhes garantir qualidade no ensino ofertado dentro das instituições, permeado pelas novas práticas pedagógicas que buscam atender especificamente a esta clientela.

Questão 3: Como é ter um aluno autista em sala de aula comum?

P1: *“Acho enriquecedor, pois os outros alunos terão o privilégio de compreender melhor o que é diversidade”.*

P2: *“É desafiador, pois em algumas situações ele precisa de uma atenção maior, e nem sempre podemos”.*

P3: *“Diante da realidade das escolas públicas, não é fácil”.*

P4: *“Complicado”.*

P5: *“Normal, é um aluno integrante em sala, para interagir com os outros alunos”.*

P6: *“Requer mais atenção”.*

P7: *“Um desafio. mas não é tão difícil como dizem”.*

P8: *“Desafiador, pela falta de tempo, quantidade de alunos e falta de formação”.*

P9: *“É um pouco diferente. Há uma preocupação em vários momentos se o que eu estou fazendo está correto, como por exemplo a atenção, se estou explicando muito rápido, se a prova está clara.”*

P10: *“Às vezes muito difícil pela dificuldade de comunicação.”*

P11: *“É diferente, e nos faz refletir sobre nossas práticas em sala.”*

Desafiador é a palavra chave que mais aparece dentre as respostas. Acreditamos que quando um professor recebe formação de como executar seu trabalho com esta clientela, os desafios deixam de ser o foco, e as potencialidades de seu aluno passam a ser mais consideradas. A formação é a base do aprendizado para ambos. “[...] a inclusão escolar inicia-se pelo professor” e “[...] nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola” (Cunha, 2017, p.101).

Questão 4: Qual é o maior desafio no seu trabalho com o seu aluno autista?

P1: *“O maior é a falta de comunicação típica. O autista requer um nível mais profundo de comunicação.”*

P2: *“Ao fazer algumas atividades em sala, na maioria das vezes ele sempre pede para fazer em casa, pois não consegue se concentrar.”*

P3: *“Conseguir focar nele, pois não é fácil trabalhar com uma turma agitada, que gosta de ‘zuação’ e brincadeiras, às vezes, maldosas.”*

P4: *“Comunicação”*

P5: *“Entender suas perspectivas relativo seu aprendizado em sala.”*

P6: *“Interação com os demais alunos.”*

P7: *“Perceber se ele realmente entendeu o conteúdo.”*

P8: *“Conseguir dar mais atenção e desenvolver atividades que extraíam seu potencial. Sinto que estou em falta com relação a dar mais atenção e percebo que algumas atividades não são bem realizadas por ele.”*

P9: *“O tempo. Já tive outros alunos autistas, um deles era muito inteligente para cálculos, era um dos melhores da turma, não tinha nenhuma dificuldade de aprendizagem, resolvia os problemas matemáticos mais rápido que os outros alunos; atualmente tenho outro aluno e vejo que sua dificuldade em resolver problemas matemáticos em avaliações está no tempo da prova, quando foi disponibilizado um tempo maior para resolver as questões da avaliação, seu resultado foi muito bom.”*

P10: *“Entender o aluno.”*

P11: *“Transpor o conteúdo tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo.”*

Comunicação e interação social se aplicam como conclusão para este questionamento. É perceptível que os professores de José tentam resgatar, no mínimo de tempo, características perdidas ao longo de sua formação escolar, e a falta de técnica e habilidade para conduzir o ensino de aluno autista culmina em dificuldades que deveriam ter sido minimizadas ao longo dos anos e não no final do ensino médio.

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (Glat & Nogueira, 2002, p.26).

Questão 5: Quais propostas pedagógicas funcionam melhor com este aluno?

P1: *“O construtivismo é uma boa proposta para se trabalhar com o aluno autista, pois faz com que o aluno construa o seu próprio caminho de aprendizagem. Atividades lúdicas e artísticas sempre são boas alternativas para dar vazão à expressividade de autistas.”*

P2: *“Discussões de textos que envolvam política, alguns seminários.”*

P3: *“Atividades individuais”*

P4: *“Aula dialogada”*

P5: *“Propostas construtivistas.”*

P6: *“O que eu tenho na sala, ele é melhor no aproveitamento da oralidade do que na escrita. Trabalhar com o lúdico, o visual.”*

P7: *“Trabalhar com o lúdico, o visual.”*

P8: *“Diálogo, trabalho e exercícios individuais. Visto que há a resistência em trabalhar em grupo.”*

P9: *“Trabalhos individuais, podem ser cálculos ou resoluções de problemas teóricos, mas tem que ser dado um tempo maior para finalizar a atividade. Trabalhos em grupos, não vejo interação dele com outros alunos, normalmente nesses casos ou ele não faz o trabalho e os outros colocam o nome dele na lista ou ele pede para fazer o trabalho sozinho.”*

P10: *“Atividades diversas.”*

P11: *“Práticas experimentais e aulas que possibilitem interação.”*

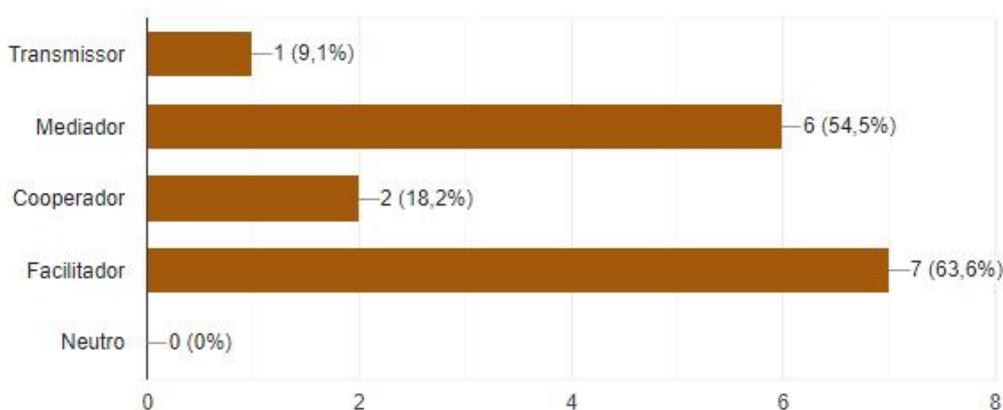
Atividades lúdicas, discussões, atividades individuais e diálogo são as estratégias mais utilizadas pelos professores de José em sala de aula. Abrimos ressalva para dois apontamentos,

a primeira é do professor P8 que é objetivo em dizer que o aluno tem resistência a trabalhos em grupos, e P9 que diz não ver interação dele com outros colegas. Por meio destas duas colocações vemos que os professores respeitam a postura do aluno, mas em contrapartida não o confrontam de maneira orientada e técnica a se socializar com seus colegas de sala. Isso exprime falta de técnica e formação adequada para a execução do trabalho em sala de aula.

Questionário Bloco 2 - Aspectos Pedagógicos em Sala de Aula

Questão 6: Na sua opinião, qual é o papel do professor em sala de aula?

FIGURA 8 - Qual é o papel do professor em sala de aula



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A grande maioria dos professores se vê como um facilitador do ensino e aprendizagem. Mas o que seria ser um facilitador? Aquele que provê meios para que seus alunos desenvolvam suas habilidades e aptidões. É o responsável por conduzir o processo de aprendizagem, de modo que este trabalhe em conjunto com seu alunado com o propósito de atingir um objetivo determinado. Ele não julga, aponta, desmotiva, reprime ou nega o potencial do aluno, do contrário ele trabalha como um colaborador para o desenvolvimento de competências que estão além dos conteúdos programáticos: habilidades sociais, psicológicas, emocionais, afetivas, relacionais.

Questões 7, 8 e 9: Em sala de aula

TABELA 8 - Em sala de aula

EM SALA DE AULA	Nunca	Algumas Vezes	Frequentement	Sempre
7- Suas aulas são dinâmicas e apresentam meios que ajudam seu aluno com TEA a aprender?		10		1
8- Seu aluno com TEA permanece atento enquanto você explana o conteúdo?		7		4
9- Você acha que este aluno assimila sua linguagem em sala de aula ao expor o conteúdo?		7		4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

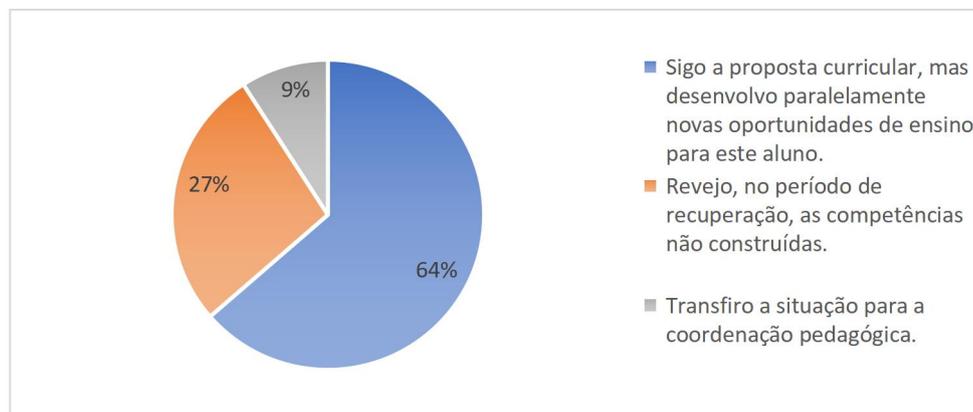
Diante de tais afirmativas expressas pelos professores nas perguntas 7, 8 e 9 concluímos que a execução da prática docente em sala de aula é o termômetro medidor que o próprio professor tem de si mesmo para mensurar seu desempenho. Uma vez que 10 (dez) professores afirmam que suas aulas são “*algumas vezes*” dinâmicas, podemos pressupor que isto acontece em decorrência da não revisão da prática docente. No mundo atual, com a diversidade de recursos, métodos e técnicas disponíveis, é questionável essa afirmativa, pois a dinamicidade de uma aula não está apenas nos recursos visuais utilizados que muitas vezes servem de chamativo, mas de nada acrescentam na dinâmica de composição e objetivo proposto para a aula.

Enquanto que 7 (sete) professores dizem que seu aluno é atento e acredita que ele assimile “*algumas vezes*” o que é explanado. A assimilação está muito além de estar atento. Para que um professor perceba se seu aluno está captando a mensagem transmitida, é necessário que ele instigue este aluno a participar e se envolver com o contexto abordado, é fundamental inseri-lo, e direcionar a abordagem para ele. Concluímos com isto que encontramos divergência nestas afirmativas, pois em falas anteriores os professores apontam que José não interage com a turma, e não participa ativamente das aulas.

Sendo assim percebemos a importância de capacitação profissional voltada para o ensino de alunos com TEA, que habilite aos professores a analisar o comportamento deste tipo de aluno a fim de alcançá-lo de modo produtivo para ambas as partes.

Questão 10: O que você faz quando percebe que este aluno não construiu as competências já trabalhadas em sala de aula?

FIGURA 9 - O que você faz quando percebe que este aluno não construiu as competências já trabalhadas em sala de aula



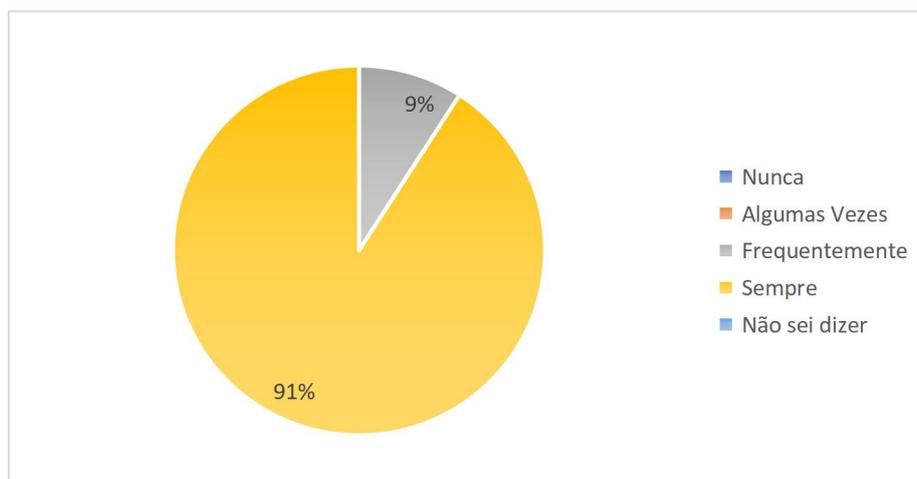
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Identificou-se que 7 dos professores de José estão direcionando sua prática em sala de aula ao cumprimento dos conteúdos pré-programados com novas oportunidades para se desenvolver competências que o aluno apresenta déficit.

Questionário Bloco 3 - Aspectos da Área Sócio Afetiva da Relação Professor Aluno

Questão 11: Você se sente à vontade para interagir com este aluno?

FIGURA 10 - Você se sente à vontade para interagir com este aluno?

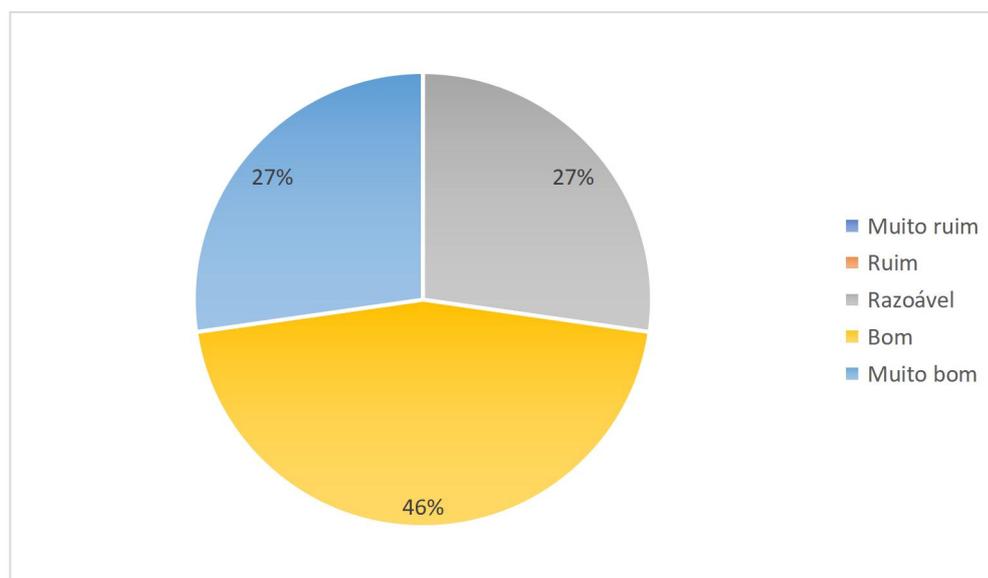


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Por parte dos professores, com um percentual de 91%, fica demonstrado que não há qualquer tipo de restrição para sua interação com o aluno no ambiente escolar.

Questão 12: Como você classifica seu relacionamento com seu aluno com TEA?

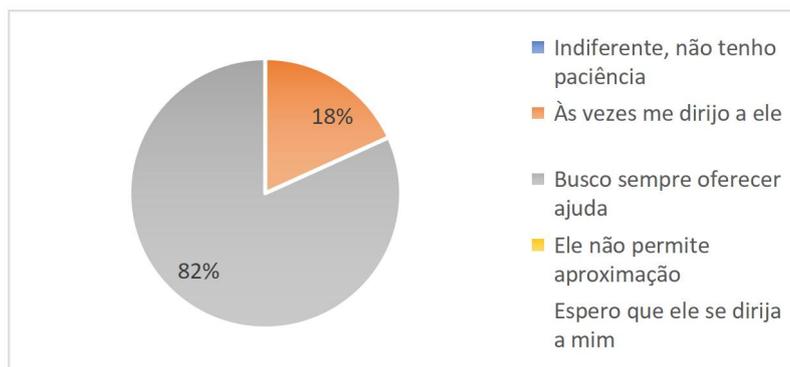
FIGURA 11 - Como você classifica seu relacionamento com seu aluno com TEA?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Neste quesito fomos em busca de respostas mais objetivas voltadas ao 3º objetivo proposto, pois se faz necessário mensurar a intensidade da relação entre professor e aluno, o qual ficou expresso que 46% dizem ter um bom relacionamento com José, o que equivale a 7 dos seus 11 professores, 2 professores (27%) apontam têm um relacionamento razoável e os outros 2 (27%) um relacionamento muito bom.

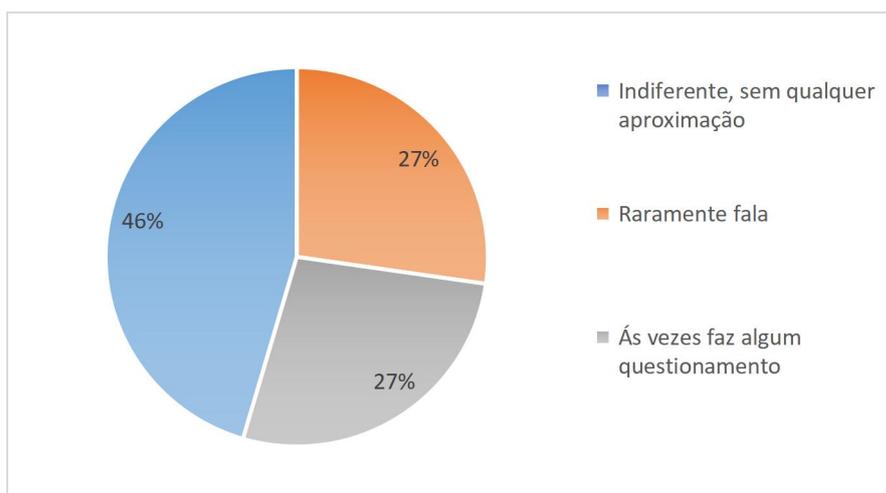
Questão 13: Como você se comporta com este aluno?

FIGURA 12 - Como você se comporta com este aluno?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta questão também se reporta diretamente a informações sobre a interação entre professor e aluno, 82% dos professores (a saber 9) disseram buscar sempre oferecer ajuda a José com relação a suas dificuldades, enquanto 18% (2 professores) dizem que "às vezes" se dirige a ele.

Questão 14: Como este aluno interage com você?

FIGURA 13 - Como este aluno interage com você?

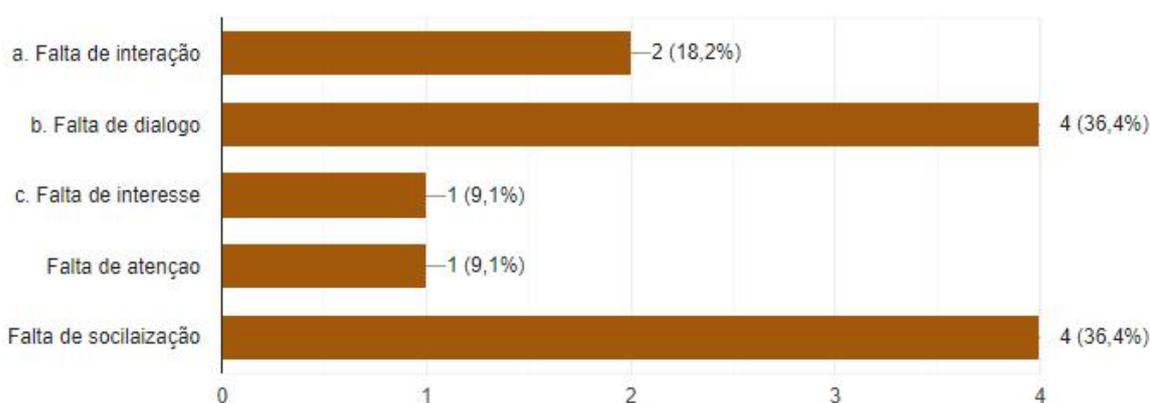
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Outra questão voltada para o relacionamento professor aluno, que demonstra sob a perspectiva dos professores, a interação de José com eles, e 46% (7 professores) afirmam que José sempre se dirige até eles para discutir sobre algum assunto, inclusive extra classe. O que

reforça que há tentativas de estabelecer uma interação por parte de José. Contra 27% (2 professores que disseram que raramente ele fala e os outros 27% (2 professores) que dizem que às vezes ele faz algum questionamento.

Questão 15: Qual a maior dificuldade que você encontra na relação com este aluno em específico?

FIGURA 14 - Qual a maior dificuldade que você encontra na relação com este aluno em específico?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Novamente a falta de diálogo e socialização são apresentados como pontos cruciais que implicam na interação com José. Sem diálogo ou interação é impossível estabelecer vínculos sociais, emocionais e afetivos. Percebe que é um aspecto do desenvolvimento de José que precisa ser bastante trabalhado tanto por professores, quanto pela AEE e principalmente pela família.

Questionário Bloco 4 – Aspectos da Área Cognitiva

Questões 16, 17 e 18: Sobre Aprendizagem

TABELA 9 - Sobre Aprendizagem

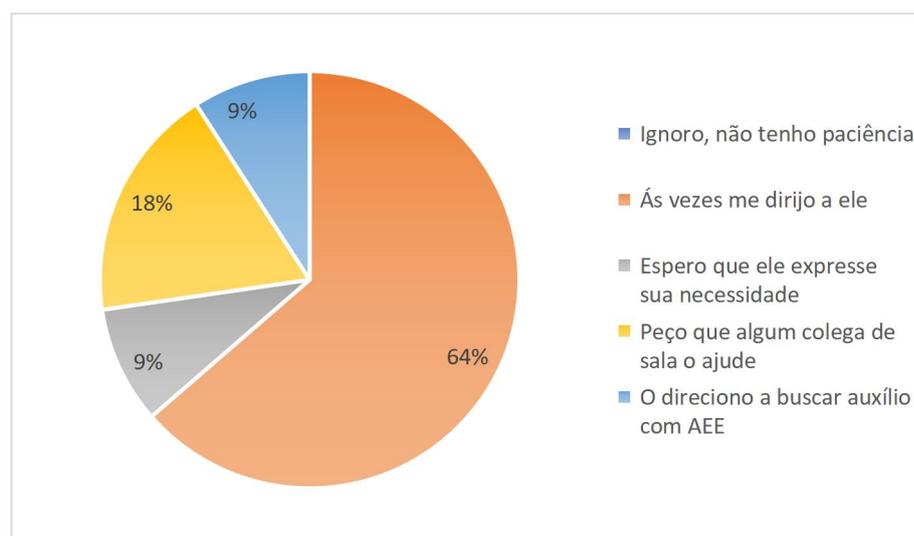
SOBRE APRENDIZAGEM	Muito	Ruim	Razoável	Bom	Muito Bom
16- Como você classifica a aprendizagem deste aluno em específico?		1	5	5	
17- Como você classifica o rendimento deste aluno?			9	2	
18- Como você percebe que é o raciocínio deste aluno durante as aulas?			9	2	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

José é classificado pelos professores como um aluno de “razoável” a “bom”, apenas 1 (um) professor o categorizou como “ruim”. Quanto ao rendimento e percepção do raciocínio em ambas as perguntas 9 (nove) professores disseram ser razoável.

Questão 19: O que você faz quando este aluno apresenta visivelmente dificuldades de aprendizagem ou assimilação de determinado conteúdo em sala de aula?

FIGURA 15 - O que você faz quando este aluno apresenta visivelmente dificuldades de aprendizagem ou assimilação de determinado conteúdo em sala de aula?

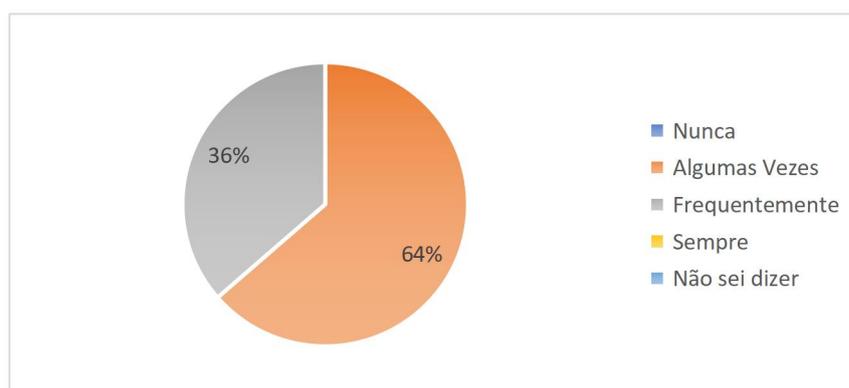


Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Temos 63,3% dos professores (equivalente a 7) disseram que “às vezes me dirijo a ele”, o que representa a função do professor ao identificar qualquer dificuldade em sala de aula referente a assimilação e compreensão do que está sendo abordado, 9,1% (1 professor) respondeu que “espero que ele expresse necessidade” e em igual percentual um outro professor respondeu que “o direciono a buscar auxílio com AEE”, enquanto que 2 professores (18,2%) afirma “peço que algum colega de sala o ajude”.

Questão 20: Você consegue perceber se ele recorda de conteúdos anteriormente abordados?

FIGURA 16 - Você consegue perceber se ele recorda de conteúdos anteriormente abordados?



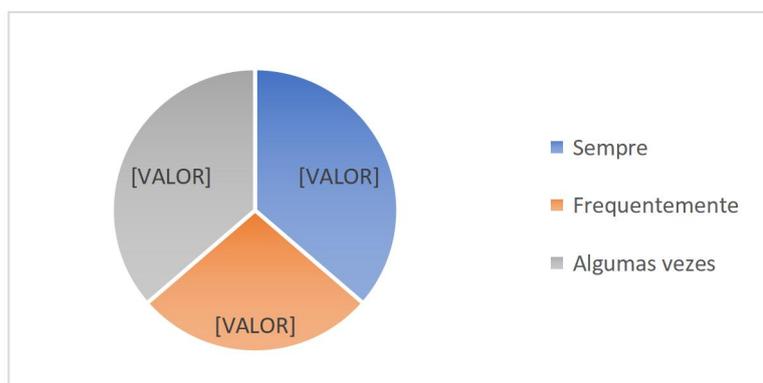
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para a maioria dos professores (64%), José se recorda “*algumas vezes*” do conteúdo trabalhado em sala de aula, um indício de que pode haver algum déficit de atenção em decorrência da SA que também necessita ser trabalhado. Contra a afirmação de 36% dos professores que diz que ele “*frequentemente*” se lembra, ou seja, não é um quadro instável, o que pode prejudicá-lo no momento de avaliação escrita individual.

Questionário Bloco 5 – Aspectos Afetivos da Área Social (Neste Bloco, em algumas questões, é permitido escolher mais de uma alternativa).

Questão 21: Você percebe que este aluno demonstra algum tipo de afetividade as pessoas dentro do ambiente escolar?

FIGURA 17 - Você percebe que este aluno demonstra algum tipo de afetividade as pessoas dentro do ambiente escolar?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

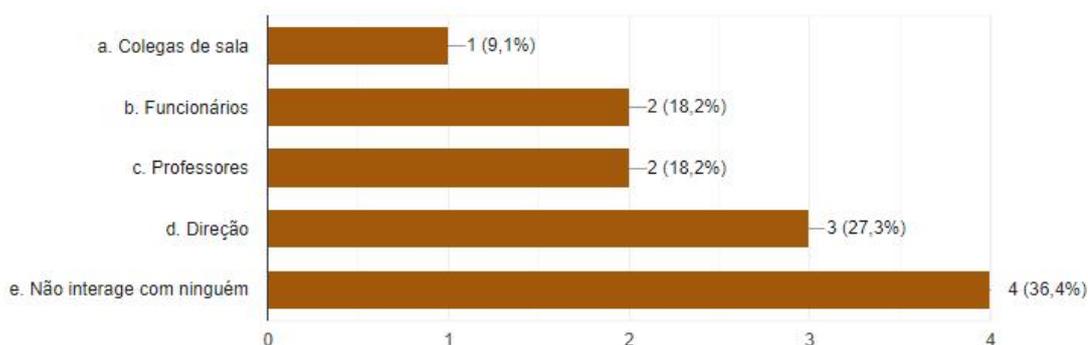
Esta é uma das perguntas chaves que engloba todos os objetivos elencados nesta pesquisa, e conforme o gráfico acima sob a perspectiva dos professores, José varia na demonstração de algum tipo de afetividade para com as pessoas dentro do ambiente escolar em percentual de 36,4% (equivalente a 4 professores) afirmam que “*frequentemente*”, 36,4% afirma que “*sempre*” e 27,3% (3 professores) dizem “*algumas vezes*”.

Este trata-se de um indicador positivo frente a todo quadro de não socialização por parte de José (com referência a seus colegas de classe), porém com outros indivíduos que se configuram dentro do ambiente escolar a postura é diferente.

Podemos concluir que exista um bloqueio no envolvimento afetivo de José com seus colegas em decorrência de ter sofrido bullying na infância, e de modo consciente tenta se resguardar de pessoas com a mesma apresentação e ambiente para não reviver emocionalmente e a situação.

Questão 22: Você já observou com quem ele mais se vincula ou interage na escola? (Nesta questão, é permitido escolher mais de uma alternativa).

FIGURA 18 - Você já observou com quem ele mais se vincula ou interage na escola?

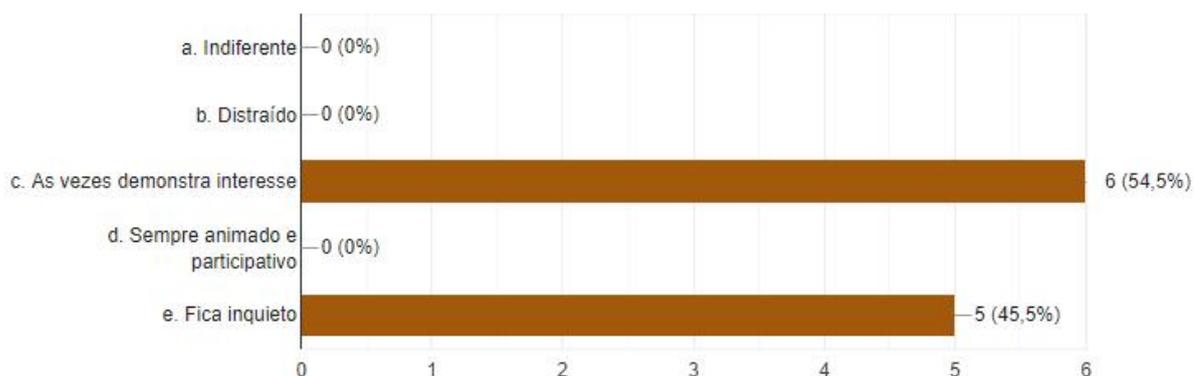


Fonte: Elaborado pela pesquisadora. **Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Esta questão confirma a falta de socialização de José segundo a visão de seus professores, onde 4 deles responderam que José “*não interage com ninguém*”. Em segundo lugar, 3 professores responderam que ele interage com “*a direção*” 2 professores afirmam que ele interage com “*funcionários e professores*” e apenas 1 professor disse que ele interage “*com colegas de sala*”.

Questão 23: Como ele reage a novas atividades e conteúdo? (Nesta questão, é permitido escolher mais de uma alternativa).

FIGURA 19 - Como ele reage a novas atividades e conteúdo?



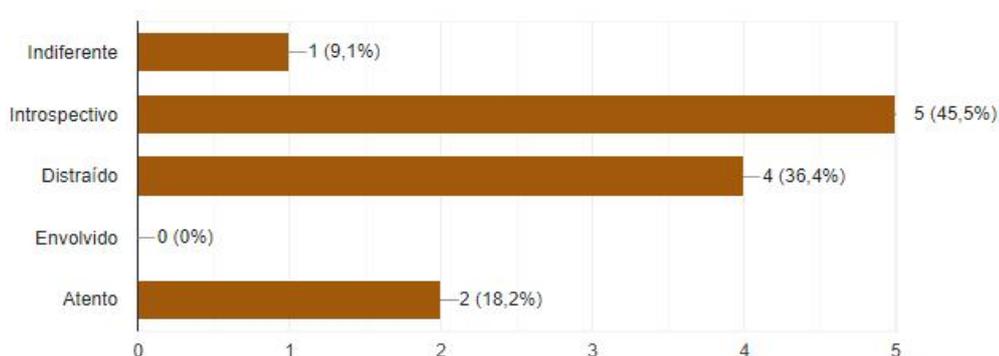
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Identificamos nesta questão que o comportamento de José, segundo a visão de seus professores, é que quase que em percentual paralelo ele fica inquieto, mas algumas vezes demonstra interesse por novos conteúdos explanados em sala de aula.

Sabemos que isto é reflexo do quadro de TEA, onde o indivíduo tem sua atenção focada em interesses específicos. Neste caso vale se apropriar de estratégias adequadas para trazer despertamento a este aluno para outras áreas do conhecimento.

Questão 24: Como este aluno se comporta em sala de aula? (Nesta questão, é permitido escolher mais de uma alternativa).

FIGURA 20 - Como este aluno se comporta em sala de aula?



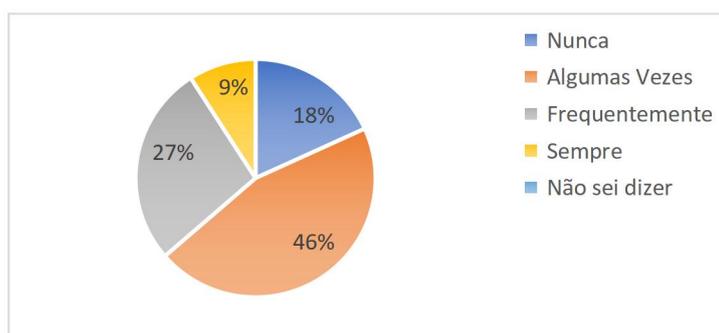
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para 5 professores José é um aluno “*introspectivo*” o que reforça a dificuldade e socialização deste. Para 4 professores ele se classifica como um aluno “*distraído*”, para 2 professores é um aluno “*atento*” e para 1 professor é um aluno “*indiferente*”.

Percebemos que são olhares diferentes a respeito do mesmo aluno e que se analisarmos cada uma das classificações veremos que todas se integram em virtude de cada uma delas se eleger como características atribuídas a indivíduo com TEA.

Questão 25: Com qual frequência este aluno participa das atividades?

FIGURA 21 - Com qual frequência este aluno participa das atividades?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Confirmando com outras respostas anteriores os professores respondem que “algumas vezes” José participa das atividades realizadas com os demais alunos, porém que se esclareça que a sua participação não é efetiva mas apenas no sentido de tentar fazer com que ele naturalmente interaja com seus colegas, mas todas as tentativas não apresentam sucesso, o aluno se mantém isolado e trabalha de forma isolada e individualizada.

7.3.3 Análise do Questionário para monitor de AEE e sala de recursos multifuncionais: questões 1 a 9.

Questão 1: Há quanto tempo atual como profissional de AEE?

Marta: “10 anos”

Questão 2: Há quanto tempo presta atendimento ao aluno referenciado nesta pesquisa?

Marta: “2 anos”

Questão 3: Inicialmente como foi realizada a abordagem com este aluno?

Marta: “Entrevista”

Questão 4: Qual(is) área(s) que este aluno apresenta maior dificuldade e porquê?

Marta: “*Interação social, falar em público, participar de atividades e movimentos em grupo (sofreu bullying na infância).*”

Como já mencionado anteriormente, em alunos com TEA as maiores dificuldades estão direcionadas para interação social, principalmente devido a falha na comunicação oral, o que por consequência, gera auto exclusão do aluno em atividades ou movimentos em grupo.

Questão 5: Em qual(is) área(s) ele conseguiu se desenvolver desde que começou a ser acompanhado por você na sala de recursos multifuncionais?

Marta: *“Apresentação de trabalhos, Atividades de grupo.”*

Através do reforço recebido nos atendimentos com Marta (AEE), José conseguiu romper a barreira da apresentação pública, porém, ainda a realiza de modo individualizado.

Questão 6: Em referência a este ano letivo de 2019 quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o período interventivo com este aluno?

Marta: *“Devido à mudança de medicamento o mesmo passou por períodos de crises, tendência a maior isolamento e queda na autoestima.”*

Questão 7: No quesito afetividade relate as dificuldades que este aluno apresenta, relata queixa ou omite? Como isto é trabalhado?

Marta: *“Anteriormente o mesmo se colocava como insatisfeito com sua família e amigos. Se colocava incapaz de elogiar e ou agradecer. Após um evento mediado entre a sala de recurso e a família, pôde ver as palavras de seus familiares, passou a ver -se como amado. Melhorou bastante sua forma de ver o outro e de como o outro o vê.”*

Questão 8: Descreva como é o seu relacionamento com o aluno pesquisado?

Marta: *“Atualmente temos um vínculo maior que o esperado por ambas as partes. Este me procura além dos momentos comuns e previstos para atendimento. Coloca situações pessoais a nível de solicitar opinião. Mostra confiança em mim e até para apresentar algum trabalho que julgue maior importância, pede para revisar comigo o assunto.”*

Podemos constatar nesta resposta que o aluno demonstra o estabelecimento de confiança e laços afetivos com Marta, em função de acreditar que está pode lhe orientar e cooperar para o seu desenvolvimento acadêmico.

Questão 9: Descreva como é o seu relacionamento com a escola e a família do aluno pesquisado?

Marta: *“A escola é aberta a todos e qualquer tipo de opiniões sobre o mesmo, cria abordagens que permitam estreitamento de laços entre professores e colegas. A família mantém contato positivo e vibra conosco a cada novo avanço.”*

A escola é uma instituição que se determina de modo similar a uma família, contudo não abre mão da família de fato em seu espaço para que esta, além de estar a parte das questões pedagógicas inerentes a aluno com TEA, possa também trabalhar em regime de parceria com a escola nos ajuste adequado do ensino o ajuda a minimizar as dificuldades deste aluno.

7.3.4 Resumo do 3º objetivo

Sendo assim, ao final desta abordagem que tratou o 3º objetivo desta pesquisa, que propôs identificar possíveis dificuldades e/ou contribuições vivenciadas dentro da relação aluno-professor em sala de aula, que possam ser de natureza emocional/afetiva e que influenciam no ensino-aprendizado, foi possível concluir que o atendimento educacional especializado é fundamental para a composição do desenvolvimento do aluno com TEA, assim com o investimento na formação inicial e por consequência contínua dos professores sobre educação especial, pois será por meio destes dois elementos que alunos com NEE poderão desfrutar de um ensino que preze pela sua integração e desenvolvimento de habilidades em todos os aspectos: social, emocional, afetivo, psicológico e intelectual; essa são prerrogativas bases para um ensino de qualidade e para a formação social de um indivíduo.

7.4 - Investigação e análise do 4º objetivo

Com vista para a análise do 4º e último objetivo proposto nesta pesquisa, o qual se detinha em descrever estratégias didático pedagógicas aplicadas no processo de ensino por meio das relações sociais e afetivo emocionais estabelecidas entre professores e aluno com TEA e se essa estratégias contribuem ou dificultam para o desenvolvimento da aprendizagem, inclui-se as questões 26 a 30, direcionadas aos professores e questões de 10 a 15 aplicadas

com o profissional de AEE, onde são direcionadas a verificação dos aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula e no suporte em sala de recursos multifuncionais, nos permitindo uma visão mais clara da realidade de sala pela perspectiva dos professores de José, onde tais práticas devem convergir para o que rege a Lei 9.394/96, por meio de redação dada da Lei 12.796/2013, inciso I, Art. 59 onde expressa que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]”.

Deste modo, reitera-se a prerrogativa de que existe uma legislação que prima por garantir aos alunos com necessidade educacionais específicas um ensino atualizado e adequado em seus métodos e técnicas, a fim de que estes alunos possam adquirir ou desenvolver habilidades e competências indistintamente, mesmo estando inserido em salas comuns, ou dentro e fora do ambiente escolar. Cabendo às instituições educacionais realizar as devidas adequações em suas estruturas físicas e pedagógicas para que estes alunos possam ser devidamente assistidos de modo justo e igualitário.

7.4.1 Análise do Questionário para professores: bloco 6 - questões 26 a 30.

Questionário Bloco 6 - Aspectos do Trabalho Pedagógico Desenvolvido pelo Professor

Pergunta 26: Como você organiza o planejamento das aulas, tendo em vista a presença desse aluno com TEA em sala de aula comum?

P1: *“Sigo os parâmetros normalmente e, caso precise, faço modificações para contemplar as necessidades do aluno autista”.*

P2: *“Discussões iniciais relembrando a aula anterior, atualidades, experiências do cotidiano para que ele tente participar”.*

P3: *“Como já mencionado, fica difícil fazer algo diferenciado devido à falta de interação dele com os colegas e ao comportamento destes”.*

P4: *“Procurou usar linguagem mais simples”.*

P5: *“Semanal”*

P6: *“Na escrita, ele é lento, porém na oralidade ele se supera”*

P7: *“Na sala falo com ele individualmente e o informo sobre o que vamos trabalhar”.*

P8: *“Procuro levar o conteúdo de forma que facilite o aprendizado e procuro perguntar em participar, visto que ele próprio me pediu isso, suas dúvidas e dificuldade nos trabalhos”.*

P9: *“Normalmente, o planejamento é feito como o das outra turmas, apenas tenho mais atenção ao aluno e modifico suas avaliações dando um tempo maior para que ele possa responder as atividades e aceitos os trabalhos que deveriam ser feitos em grupo individualmente quando ele pede”.*

P10: *“O planejamento é diferenciado”*

P11: *“Procuro atividades que se adequem as suas necessidades, sempre intervindo e procurando sanar as dúvidas perante o conteúdo abordado.”*

Na elaboração das aulas para a turma do aluno José, percebemos que o foco de seus professores não está no conteúdo que será explanado, mas na forma com este será abordado, com o uso de linguagem mais clara, para que seja possível sua integração e socialização junto ao que será trabalhado.

Pergunta 27: Como você avalia a aprendizagem deste aluno?

P1: *“Avalio levando em consideração a condição cognitiva do aluno”.*

P2: *“É complicado ter uma avaliação correta, por falta de formação adequada”.*

P3: *“Procuro fazer uma análise qualitativa”.*

P4: *“Boa”.*

P5: *“Trabalhos para casa”.*

P6: *“A habilidade melhor é a oralidade então invisto mais nesta área”.*

P7: *“Não concordo com simulados para estes alunos”.*

P8: *“Através de exercícios individuais”.*

P9: *“Sua aprendizagem é razoável a boa, principalmente depois que foi dado maior tempo para realizar as atividades avaliativas”.*

P10: *“Tudo que é feito pelo aluno é significativo e avaliado”.*

P11: *“Interesse, participação e realização das atividades propostas”.*

Pergunta 28: Quais as dificuldades encontradas na realização da avaliação do seu aluno?

P1: *“A maior dificuldade é a de tentar padronizar um conhecimento que está fora dos padrões”.*

P2: *“Nós não tivemos formação para desenvolver as melhores formas de avaliação com o aluno”.*

P3: *“Nenhuma, pois quando ele não deseja fazer uma atividade proponho outra”.*

P4: *“Impaciência”.*

P5: *“Avaliação contínua”.*

P6: *“Ele precisa de mais tempo para responder do que os demais alunos”.*

P7: *“Não é disponibilizada outra forma de avaliação”.*

P8: *“Às vezes, esquece de fazer ou faz de forma incompleta os exercícios”.*

P9: *“A maior dificuldade é o tempo para realizar as atividades avaliativas presenciais, neste caso ele precisa de mais tempo”.*

P10: *“Nem sempre ele participa de atividade avaliativa”.*

P11: *“Memorização e associação de fórmulas relacionadas a conteúdo específicos”.*

Tanto na questão de nº 27 quanto na questão de nº 28 as respostas atribuídas apontam para diversas discussões e culminam em um fator comum: a falta de formação adequada direcionada a casos como o de José. Esse direcionamento é sumariamente importante para se trabalhar com alunos com TEA, pois permite que não apenas o conteúdo aplicado seja considerado para avaliar determinado aluno, mas que outros recursos sejam considerados neste processo avaliativo que deverá para estes casos ser contínuo, e passe a considerar as mínimas evoluções obtidas por esta categorias de alunos.

É fato que a escola não oferece nenhum tipo de formação ou menção deste quesito em seu PPP voltados para alunos com NEE, o que irrefutavelmente traz grandes prejuízos no quesito ensino e aprendizagem desses alunos dentro deste estabelecimento de ensino.

A escola permite que ele seja avaliado como outros alunos comuns pela maioria dos professores, considerando atribuições em que José provavelmente não apresenta muita competência como a expressão oral devido à falta de socialização e interação e a escrita precária, e isto inviabiliza no tratado de novas dinâmicas avaliativas ou até mesmo na revisão da prática docente em sala de aula para com este tipo de aluno.

Pergunta 29: Dentro do contexto escolar atual, o que você acha necessário que seja mudado ou adaptado para que se possa trabalhar de maneira mais produtiva com alunos com TEA? Por quê?

P1: *“Poderia existir formação específica para professores, alunos e comunidade escolar. Dessa forma, estaríamos preparados para compreender a diversidade de comportamentos existente na sociedade como um todo”.*

P2: *“Formação para os professores”.*

P3: *“Salas menos numerosas”.*

P4: *“Buscar atividades mais inclusivas”*

P5: *“Funcionário de apoio para dar atenção exclusiva em sala”.*

P6: *“Que na escola tivesse o profissional que o acompanhasse diariamente para também ajudá-lo em suas necessidades”.*

P7: *“A duração das aulas, mais tempo para trabalhar com esse aluno seria bom”.*

P8: *“Em primeiro formação. E um tempo em participar para que haja um diálogo, se possível diário, entre o aluno e o professor. Para criar um vínculo mais próximo, assim o professor ficará mais ciente das necessidades desse aluno. O ambiente escolar de aluno com autismo inserido numa sala de aula comum é muito agitado e, às vezes, impossibilita a interação com o professor”.*

P9: *“Não sei. Vejo apenas que deveria ter mais tempo para trabalhar com esse aluno, fora isso, ele consegue acompanhar e até ser melhor que muitos na sala”.*

P10: *“Melhorar e repensar o planejamento”.*

P11: *“Formações constantes para estudar propostas que venham desenvolver novas habilidades”.*

Formação específica e contínua para os professores, adequação do tempo, adequação do planejamento e atividade e apoio contínuo São as palavras chaves que resumem as respostas dos professores de José, a promoção de todos esses aspectos facilitaria a interação entre professor aluno, estreitar os laços afetivos e permitiria que não apenas José, mais quaisquer outros alunos com TEA inseridos na escola ou com qualquer outra necessidade educacional específica recebe o ensino adequado para suas necessidades.

Pergunta 30: Com qual intensidade você classifica que os seguintes fatores prejudicam a aprendizagem de aluno com TEA?

FATORES	Prejudica	Não prejudica	Prejudica em	Não sei dizer
Inadequação dos conteúdos curriculares às necessidades do aluno	4	2	4	1
Desconhecimento de técnicas adequadas para trabalhar com este aluno	8		3	
Professores com didática mecânica	8		3	
Professores que equiparam o aluno com TEA com alunos comuns	8		3	
Professor com postura indiferente frente ao quadro do aluno com TEA	9		2	
Professores sem formação direcionada a área de educação especial	7		4	
Professores que não possui experiência de lecionar alunos com TEA inserido em sala de aula comum	9		1	1
Falta de afetividade entre professor e aluno com TEA	10			1
Falta de afetividade entre aluno com TEA e demais alunos	10			1
Falta de socialização com outros alunos em sala de aula	9		2	
Falta de socialização entre aluno e professores	10		1	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Informamos que cada coluna representa o número de professores que responderam aos questionamentos.

Diante deste registro, mediante o que diz Chiote (2013), às práticas educacionais devem ser centradas no aluno com SA e em seus potenciais, devem agregar na questão da socialização e reforça o estabelecimento de vínculos afetivo e emocionais que promovam sentimentos e sensações de bem estar e aceitação por parte do aluno dentro de sala de aula, com esse panorama traçado é possível que o professor reconheças as habilidades de seu aluno, “investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda singularidade” (2013, p.21).

7.4.2 Análise do Questionário para monitor de AEE e sala de recursos multifuncionais: questões 10 a 15.

Questão 10: Especifique a(s) área(s) de desenvolvimento inicialmente avaliada(s) e descreva a proposta pedagógica que foi definida a ser utilizada com este aluno?

Marta: *“Trabalho de sensibilização da escola e turma visando uma melhor interação entre estes. Atividades que desenvolvessem suas habilidades de escrita, leitura e articulação de ideias. Atividades que o ajudasse a melhor organizar o discurso, já que o mesmo sempre apresentou ótima oratória e mostrava interesse em desenvolver mais suas habilidades de expressão oral em público”.*

Para que o AEE em sala de recursos multifuncionais se desenvolva de modo satisfatório, deve promover ao aluno condições direcionadas para se executar determinadas atividades e apresenta-se fundamentado nas habilidades e potenciais que este aluno possui.

Nesse sentido, a avaliação torna-se imprescindível para o professor iniciar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno e as suas condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular. Assim, o professor poderá providenciar os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, público alvo do Atendimento Educacional Especializado, garantindo-lhe uma educação de qualidade (Poker, et al., 2013, p.11).

Questão 11: Utilizou-se de algum método ou programa de apoio para estimular o desenvolvimento deste aluno?

Marta: *“Reflexão de assuntos do qual o mesmo apresentava maior aproveitamento. Trabalho em conjunto com a família, escola e alguns colegas. Informação aos professores e equipe escolar.”*

O trabalho de conscientização é fundamental para que o aluno com TEA se aproprie do espaço onde está inserido, assim isto lhes permitirá ter mais segurança e ele poderá executar suas ações e atividades com maior fluidez.

Para alunos já adolescentes a dinâmica de trabalho está pautada em questões reflexivas uma vez que este aluno adolescente apresenta modo mais complexo de racionalizar as informações obtidas.

[...] o adolescente marca o começo das operações formais, com uma forma mais complexa de lógica de pensamento desde o início da adolescência, como uma característica potencial, mas não uma característica definitiva. É necessário um ambiente preparado que provoque conflitos cognitivos suficientes ou desequilíbrios para estimular a evolução para o pensamento das operações formais. O fator ambiental contribui para o fato de que o pensamento abstrato aconteça e se forme e, por essa razão, requer cuidados na preparação, tanto de materiais adequados, quanto os fatores ambientais e de interações na família e na escola. (Coe, 2008 *In* Frizzarini et al., 2018, p.8).

Questão 12: Atualmente qual aspecto do desenvolvimento é mais difícil para lidar por motivo de que o aluno não coopera ou se recusa a receber intervenção? E como você maneja esta dificuldade?

Marta: *“Iniciativa em chegar ao outro. José tende a se recusar a isto. Insiste na ideia de que para ser incluído, é de competência dos outros. Em conjunto com a terapeuta do mesmo, família, e escola temos mantido as propostas de interação social e terapias da palavra. Proposta de rotinas que o estimulem a se dirigir aos outros.”*

A socialização é um desafio para aluno com TEA, e quando se trata de indivíduo com diagnóstico tardio, as implicações são maiores uma vez que este indivíduo adotou para si conceitos e posturas que se tornam difíceis de serem trabalhadas. Seu sistema lógico, suas ações e reações já estão mais elaboradas e isto se torna um grande desafio para os profissionais que o assistem. Para Coe (2008) é fundamental que antes de tudo se trabalhe a orientação deste aluno no ambiente em que ele está inserido. “Adolescentes vêem os eventos de forma diferente dos adultos, o que pode também se expressar na dificuldade de interpretar expressões faciais e articulação na comunicação” (Coe, 2008, p. 3).

Questão 13: No quesito aprendizagem qual a dificuldade que persiste no desenvolvimento deste aluno desde que passou a receber atendimento especializado? Como isto é trabalhado?

Marta: *“Colocar no papel suas ideias, o mesmo se recusava a escrever. No entanto, atualmente o faz sob estímulo e valorização de sua escrita.”*

O atendimento individualizado não tem o papel de alfabetizar ou letrar o indivíduo com TEA, mas o suporte deste atendimento é fundamental para que outras estratégias possam ser utilizadas com estes alunos, a fim de que outros caminhos sejam traçados e seja dada a oportunidade destes alunos alcançarem os resultados esperados em seu desenvolvimento escolar.

Com os alunos do Ensino Médio, atendidos em SRM: desenvolvem-se processos educativos, que favoreçam a atividade cognitiva e os conteúdos defasados, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos. (Lopes & Marquezzine, 2012, p. 496)

O suporte funciona como um momento de adequação às necessidades ou dificuldades dos alunos, de modo que ele possa se apropriar por meios de estímulos variados de algo que já é capaz de realizar.

Questão 14: Desde que o aluno passou a ser assistido, no quesito emoções e afetividade foi feito algum trabalho em específico para sanar dificuldades ou aprimorar pontos positivos nestas duas áreas? Descreva métodos, técnicas ou processo interventivo utilizado.

Marta: *“Valorização de suas potencialidades, início e finalização dos atendimentos com abraços e palavras de incentivo. Conversas em grupo da sala de aula informando acerca das peculiaridades do mesmo enquanto autista, e de suas preferências sociais. (a pedido do mesmo).”*

Falar sobre emoções e afetividade com alunos com TEA e seus diversos níveis de suporte também é outro desafio. Ensinar a associar e interpretar emoções e afetividade para indivíduo em fase adolescente não se aplica do mesmo modo que a crianças, pois o adolescente compreende o mundo sob uma outra perspectiva como no já foi referenciado por Coe (2008).

[...] a pessoa com esse transtorno não possui essas ferramentas de associação e não entende as ações humanas compostas por representações de crenças e desejos internos que se expressam através das expressões e/ou palavras subentendidas em um diálogo. Por isso, é necessário desenvolver essa capacidade interna com outros

estímulos de maneira que ela possa vivenciar essa experiência, e de posse da mesma, colocar em prática no seu dia-a-dia. (Valdez, 2007 *In* Fraga, 2009).

Questão 15: Foi ou é trabalhado com este aluno algo o quesito interação e relações sociais? Descreva métodos, técnicas ou processo interventivo utilizado.

Marta: *“Os citados na resposta anterior. Lembrando que tudo foi feito em conjunto a terapeuta do mesmo e família. “*

Trabalhar temas como socialização, emoções e afetividade pode promover no aluno com TEA em seus diversos níveis de suporte, estímulos que o permita sentir-se à vontade para se integrar e interagir com outros pares. O AEE funciona neste aspecto como um reforço das competências que são constituídas em sala de aulas e por outros profissionais ligados ao aluno.

7.4.3 Resumo do 4º objetivo

Findando a discussão levantada por meio do 4º objetivo, foi possível concluir que os professores de José não utilização de estratégias e técnicas voltadas especificamente para o seu quadro bem como, levantam a premissa de que a falta de afetividade nas relações sociais seja com aluno ou com o próprio professor prejudica sim seu aprendizado, no entanto nada além de suas práxis tradicional é apresentado com ferramenta para cooperar no desenvolvimento deste aluno. Apesar de podermos identificar divergências no comportamento dos professores para com o aluno, não se caracteriza em um meio concreto para que tanto o ensino quanto o aprendizado possam balizar ambos dentro do que preconiza as leis educacionais gerais e inclusivas. Em contrapartida vemos na figura do AEE algumas leves intervenções nos quesitos socialização, emoções e afetividade, mas nada que tenha promovido consideráveis avanços nestes quesitos. Tudo caminha na esfera “tentante”, pois o próprio aluno se limita nesses aspectos.

Desta forma, esta pesquisa evidenciou que o uso de métodos e técnicas adequados permeado pela busca de uma socialização mais afetiva com os professores não é aplicado a este aluno pelo simples fato de não haver esclarecimento e formações básicas sobre educação especial e alunos com NEE. Cada professor caminha individualmente de acordo com sua bagagem adquirida pelo tempo de profissão ou por conhecimento informal desta demanda.

Retomando o que rege discutir esta tese, a qual propôs em seu objetivo geral *analisar sobre o papel das emoções e da afetividade e sua contribuição ou interferência no processo de ensino-aprendizagem em aluno com TEA*, destacamos que encontramos discretos pontos nas falas dos sujeitos participantes deste estudos, que incidem para a contribuição das emoções e afetividade no aprendizado de aluno com TEA. No entanto é algo ainda muito sutil e discreto, muitas vezes recebendo nome e adjetivos como apoio, elogio, aproximação, motivação, decepcionado, triste, excluído dentre outros termos, que nos remetem a características de natureza afetivo emocional, que produz emoções tanto positivas quanto negativas, tanto quando afeto proximal ou distante dos pares, embutidos neste ensino e a aprendizagem.

Temos também, a presença da figura do profissional de AEE que trabalha com o aluno de maneira contínua, porém muito resumida, no rompimento das barreiras existentes utilizando o diálogo como meio de conscientização e acesso tanto a professores como ao próprio aluno em questão, e demais alunos em sala de aula.

Mediante a disponibilidade de um tempo dedicado exclusivamente ao aluno, e não com encontros semanais isolados realizados na sala de recursos multifuncionais com profissional de AEE, em conjunto com suporte para os professores que estão em sala de aula com este aluno, por meio de formações adequadas e direcionadas a necessidade vigente, seria possível trabalhar não apenas os aspectos de ensino e aprendizagem e as relações afetivas e emocionais dentro do ambiente escolar, como propõe a Política Nacional de Educação Especial frente a Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), elaborada e publicada pelo Ministério da Educação (MEC), em de 5 de junho de 2007 que aporta sobre a função do AEE, e diz:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Ainda podemos apreender, diante de tantas falas que, apesar dos professores em determinados momentos se solidarizaram com o aluno, eles não estão aptos na esfera da

prática cotidiana a trabalhar com alunos com TEA, e também não estão conscientes da necessidade do estreitamento das relações com esses alunos, para que possam cumprir com o papel motivador e inclusivo que lhes é atribuído, por meio de estímulos comuns como um elogio ou uso de palavras de incentivo.

O aluno com autismo não é incapaz de aprender, mas tem uma forma peculiar de responder aos estímulos, culminando por trazer-lhe um comportamento diferenciado, que pode ser responsável tanto por grandes angústias como por grandes descobertas, dependendo da ajuda que ele receber. (Cunha, 2017, p. 68).

Concluimos também que a relevância desta pesquisa desenvolvida nas esferas neuro pedagógica, neuro afetiva e neuro emocional, voltada para alunos com TEA e seu aprendizado dentro da Escola Maria Antônia, serviu para trazer à tona as dificuldades e deficiências encontradas no trabalho com este universo de alunos especificamente, e que na prática a realidade ainda está bem distante do que pressupõe as leis, o processo de desenvolvimento e ensino de aluno com TEA em seus diversos níveis de suporte requer o envolvimento de multiprofissionais, da família e comunidade escolar, a fim de adequar-se e então passar a oferecer uma educação não apenas que cumpre a lei, mas que valoriza o indivíduo em todos os seus aspectos e primas para que ele se desenvolva em sua plenitude: emocionalmente, afetivamente e intelectualmente, pois são aspectos indissociáveis na formação de um indivíduo.

CONCLUSÕES

Neste capítulo apresentaremos as conclusões a fim de se elucidar esta pesquisa. Posteriormente, serão apresentadas as propostas decorrentes de criteriosa análise dos dados obtidos após a conclusão desta pesquisa. Este trabalho tem o propósito de cooperar e subsidiar a comunidade escolar para que se aproprie da importância do contexto afetivo-emocional na composição do ensino e do processo de aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista, matriculados em sala de aula comum, como uma ferramenta a mais que contribui para o desenvolvimento de habilidades neste indivíduos, e também os apontamentos dos especialistas que se debruçam sobre essas temáticas.

Sabemos que o processo de ensino-aprendizagem é composto por diversos elementos, onde em sua maioria condiciona o comportamento do professor e do aluno, o caráter e o desenvolvimento cognitivo. Compreende-se que escola meu está habilitado apenas a fornecer conhecimentos conceituais mas é responsável também em contribuir com o desenvolvimento da personalidade de cada um de seus alunos na sua totalidade a figura de maior influência desse processo é exercida pelo professor, que deve estar de posse do conhecimento não apenas técnico mas daquele que compõem o desenvolvimento emocional e afetivo em todas as suas manifestações dentro do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Diretrizes inerentes a formação do professor, apontam para uma educação de qualidade, a qual deverá ser desenvolvida, nos alunos, diferentes capacidades: afetivas, éticas, sociais, cognitivas e interpessoais (Brasil, 1996).

Assim como os parâmetros curriculares nacionais (PCN), avaliam uma referência curricular, que busca o desenvolvimento de capacidades interpessoais, cognitivas, éticas, entre outras, a fim de que o aluno possa de alugar de modo apropriado com seus pares (Brasil, 1996).

Quando associamos a importância da aplicabilidade efetiva dentro de um ensino e aprendizagem que considere o contexto afetivo-emocional de seu aluno, associando a educação especial, temos a frente um grande desafio.

[...] as emoções são a exteriorização da afetividade [...] nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem delas instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados (Wallon, 1995, p. 143)

Sabemos que a afetividade se exteriorizar por meio das emoções, e que através desta, o indivíduo interage com o seu meio, ou predispondo a socialização e a comunicação em alunos com TEA vemos que este é o maior desafio a ser rompido para o seu desenvolvimento cognitivo.

Para os portadores de TEA, características que corroboram para a incapacidade da evolução cognitiva destes se trata da afetividade e a socialização com outras pessoas, a falha na apropriação de sentimentos e emoções, bem como na aplicabilidade do afeto nos contextos nos quais está inserido. Isto implica em extrema dificuldade no processo de aprendizagem desses alunos alocados em sala de aula comum, um ambiente hostil frente às suas necessidades fundamentais, mas que passa a ser necessário para que estes aspectos possam ser trabalhados e desenvolvidos neste aluno, em decorrência da também, dificuldade em fazer trocas sócio afetivas por meio das relações dentro do ambiente escolar, e tendo início principalmente através da falha na comunicação.

A qualidade das relações interpessoais e trocas emocionais e afetivas de alunos com TEA é bastante deficitária, o que implica na não troca de experiências com seus pares dentro do ambiente escolar. Inúmeras perdas devido a falha de comunicação por parte deste aluno, o direciona para a ausência de engajamento social com professores e colegas de sala, fazendo com que não se estabeleçam vínculos afetivos emocionais nessas relações. Ainda que esteja inserido entre muitos, este aluno não consegue se engajar socialmente e afetivamente com eles, há dificuldade em estabelecer relações proximais, bloqueios na composição e troca de gestos emocionais de forma contínua e demonstrações de afeto, e perda quanto ao uso de palavras ou símbolos com intenção afetiva.

Trata-se de uma falha de natureza subjetiva primária que dificulta na apreensão e compreensão das reações, objetivos e intenções do aluno para com os outros, e de seus pares para com ele; percorrer o caminho que trata do desenvolvimento das competências sociais, emocionais e cognitivas desses indivíduos é trazer à tona uma temática ainda pouco explorada, a qual procuramos abordar nesta pesquisa pelas vias mais práticas e menos subjetivas: ensino e aprendizagem escolar.

Nesta investigação houve a leitura do espaço e sujeitos onde nosso objeto de estudo estava inserido e com quem se envolvia diretamente: oferta, fragilidades, carências e possíveis potencialidades e debilidades.

Sabemos também, que há um universo de fatores que corroboram na deficiência quanto à execução dessa associação dos quesitos ensino e aprendizagem com emoções e afetividade, pois ainda há forte resistência quanto à aplicação desse contexto dentro do

ambiente escolar. Mudanças comprometem, mas são necessárias, adaptações e adequações são parte de todo processo de evolução e aprimoramento não apenas de forma individual, mas também quando se trata de grupos ou de instituições como a escola são fundamentais, pois compõe o processo de desenvolvimento e construção de uma aprendizagem integral em todas as esferas da vida de um indivíduo. É sabido que as emoções e afetividade são responsáveis pelo desenvolvimento de um indivíduo, e isso não pode ser desassociado dele; o sucesso do ensino e aprendizagem, segundo a lei de diretrizes e bases da educação brasileira, artigo 29, reforça:

Art. 29. A educação tem como finalidade o desenvolvimento integral [...] em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (Brasil, 1996, p.14).

A conscientização de que aspectos emocionais e afetivos estão entrelaçados ao desenvolvimento cognitivo de todo indivíduo, permite que haja uma formação plena que contemple todos os campos de desenvolvimento de um aluno, em todos os aspectos de sua vida, inclusive no ambiente escolar.

Cabe, portanto, ao professor, a sensibilidade promover por meio de suas ações e ensino, o desenvolvimento integral pretendido na lei para todos os seus alunos, sejam eles comuns ou com alguma necessidade educacional específica. Pois é por meio da interação com outros que nos apropriamos e conseguimos superar os limites, sejam eles físicos e sociais, intelectuais, emocionais e afetivos.

Já de antemão expomos que conseguimos captar tanto a presença quanto a ausência desses fatores e aspectos ao longo de nossa investigação, que trata sobre o papel das emoções e afetividade no processo ensino-aprendizagem em um aluno com transtorno do espectro autista, mas ressaltamos que não se tratou de uma tarefa simples, mas inegavelmente necessária para compreendermos as necessidades desta não tão nova demanda mas crescente cada vez mais dentro das escolas comuns.

Nos apropriar desse processo visa reforçar o cumprimento das leis, dos direitos conquistados, entendendo que se traduz não apenas num ganho social para o aluno, mas para toda comunidade. Assim sendo, concluímos que é primordial que o ensino e aprendizagem de alunos com TEA inseridos em sala de aula comum, sejam pautados também nos aspectos emocional e afetiva, para que com isso ele possa se desenvolver e romper com as suas dificuldades inerentes da própria condição, adquirindo mais autonomia, aprimorando suas

competências e desenvolvendo habilidades dentro deste ambiente, e que servirá para sua vida como um todo.

RESPONDENDO AOS OBJETIVOS

A falta de estudos sobre as teorias que sustentam essa investigação e após as respostas evidenciados do aluno José diagnosticada tardiamente com Transtorno do espectro autista, dos 11 professores que ensinam na sala de aula de José e da monitora de atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, respostas essas que foram obtidas através de entrevistas e questionários aplicados da escola campo de pesquisa Escola Maria Antônia, situada em São Miguel dos Campos - Alagoas, me encontrei fundamentada para responder os objetivos específicos propostos para execução dessa pesquisa.

Por intermédio de tais apreensões, podemos responder que a Escola Maria Antônia, não obstante cumprindo seu papel de escola inclusiva quanto a recepção de alunos com TEA e a inserção destes em sua sala de aula comum, e ainda por meio de todo empenho no quadro atual da direção e do seu corpo de professores, ainda demonstra diversas falhas, desde a entrada de seus alunos atípicos, composição do seu projeto político-pedagógico, formação de seus profissionais, integração Família escola e apropriação prática sobre aplicabilidade do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

Deste modo, é urgente e necessário que todos esses tópicos sejam revisados, para que com isso o ensino e aprendizagem desses alunos não sejam comprometidos pela falta de adequação e suporte respaldo não apenas pela lei, mas no sentido técnico e funcional.

Quanto ao abarcamento dos objetivos, a saber do primeiro objetivo específico: *analisar sobre o papel das emoções e afetividade observando as relações sociais do aluno com TEA e sua interação no ambiente escolar*, verificou-se que, momentos pontuais que nos leva a concluir que existe um grande comprometimento quantas relações sociais estabelecidas pelo aluno com seus colegas de sala e em função disto, com grande comprometimento dos aspectos emocionais e afetivos deste aluno, pois, para ele, a escola não é um ambiente normal, ora vista se fosse não permitiria a exclusão social e a falta de interação entre seus participantes. Em sua fala, José também apresentou resquícios de fortes emoções negativas quanto ao contexto escolar vivenciados na sua infância, enquanto cursava o ensino fundamental.

O que nos permite concluir que há dificuldade na expressão das emoções atividades dentro das relações e sua interação com o ambiente escolar atuais estão severamente comprometidas por este trauma. Em alguns momentos nos relata a sua forma de pensar quanto aos aspectos de natureza emocional e afetiva, e nos permite compreender que para ele

relacionamento emocional e afetivo significa intimidade, e que isso não pode de acordo com a sua compreensão ser desenvolvida dentro do ambiente escolar. Mas, contrapõe-se a isto em outras falas, quando demonstra sensibilidade sobre a necessidade de ser ouvido, e assim poder ser compreendido por todos à sua volta. José também não consegue compreender associação das relações sociais com afetividade e emoções, e reconhece que para isto é necessário que haja um incentivo, e também que toda expressão social emocional e afetiva dentro do contexto escolar de acordo com a sua compreensão, está baseada na prerrogativa de esforço e mérito.

Podemos perceber também que, em praticamente todas as respostas dadas por José ele menciona a questão da exclusão social e junto de sua fala podemos captar a presença de sentimentos negativos e emoções negativas em decorrência disto. Sua não aceitação do quadro, o faz se sentir desmotivado, com baixa autoestima, se sentindo incapaz, e distinguido negativamente dos demais alunos, contudo, transfere para o outro a responsabilidade de sua inclusão, de participação em seu desenvolvimento para o estabelecimento de laços afetivos e composição de emoções positivas como aceitação, realização e motivação. Observou-se também o desejo que o aluno tem em se sentir acolhido dentro do ambiente escolar e interagir não apenas para se socializar, mas para estabelecer vínculos afetivos e emocionais, constituindo amizades que poderão ir além deste ambiente, o que o elevaria sua autoestima, o faria se sentir bem e por consequência lhe promoveria um melhor aproveitamento quanto ao seu desenvolvimento cognitivo nos aspectos específicos de natureza intelectual, emocional e interpessoal.

Quanto ao abarcamento do segundo objetivo: *verificar através da opinião do aluno com TEA se sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico sofre alguma influência ou baseia-se em laços afetivo-emocionais e no que isto implica para o seu ensino-aprendizado*, evidenciou-se que decorrência de ser uma das características presentes dentro dos transtornos do espectro do autismo o estabelecimento de laços afetivos e emocionais é algo que precisa ser repetidamente trabalhado em todos os contextos. Na escola por meio da mediação dos professores, podemos verificar que sim, a aprendizagem de José sofre influência emocional, porém, existe a produção de emoções negativas que faz com que o aluno que sinta inferior e não aceito, se sinta excluído e sem estímulo.

Sua aprendizagem é comprometida pela falta de conhecimento a respeito do seu problema, e um dos aspectos que nos fez identificar isto é quando o aluno fala que os professores deve estimulá-lo com palavras positivas a fim de que este se sinta motivado e disposto a superar suas dificuldades em sala de aula.

Percebemos também que em virtude das falhas do estabelecimento dos laços afetivos e emocionais entre aluno e professor, este aluno por si só se auto responsabilizar pela sua aprendizagem, criando um conceito de que sua aprendizagem, é decorrente de seu esforço unicamente pessoal e que esta deve alcançar o caráter da perfeição, atribuir também que a escola não é responsável pelo seu desenvolvimento uma vez que não apresenta iniciativas para que ele seja avaliado de forma diferenciada dos demais alunos.

Apreendemos também por meio da fala de José que sua socialização e integração com a turma também deveria ser mediada pelos professores, ajudando a estabelecer um ambiente onde sentimentos positivos como alegria, gosto pelo estudo, e acolhimento pudessem ser desenvolvidos dentro de sala de aula entre ele e seus colegas.

Concluimos que José sente a necessidade de que os aspectos afetivos e emocionais sejam trabalhados em sala de aula a partir da figura do professor. Que sente a necessidade de palavras de incentivo e estímulo, para que assim possa se sentir motivado a participar das aulas, sem ter necessidade de ser ouvido para que possa se sentir integrado e menos inferiorizado tanto pelos professores quanto pelos colegas de sala. De maneira muito tímida os professores tentam estabelecer vínculos proximais que produzam afeto, no entanto o aluno em função de não ter as competências de natureza emocional e afetiva trabalhadas de forma constante não consegue distinguir esses aspectos dentro dessas relações. Sendo assim sua aprendizagem e desenvolvimento acadêmico fica comprometida pela inaptidão tanto do aluno quanto dos Professores para trabalhar essas competências.

Quanto ao alcance do terceiro objetivo: *identificar possíveis dificuldades e/ou contribuições vivenciadas dentro da relação aluno-professor em sala de aula, que possam ser de natureza emocional/afetiva e que influenciam no ensino-aprendizado*, Concluimos que para que haja a resolução positiva de dificuldades vivenciadas dentro do processo ensino e aprendizado de um aluno com TEA, é necessário que sejam trabalhadas competências não apenas intelectuais mas interpessoais e afetivas.

Neste objetivo, nos apropriamos da visão tanto do aluno quanto dos professores para cruzarmos as informações e podemos alcançar pontos em comum que contemplem tanto ensino quanto a aprendizagem. Não é possível sanar a dificuldade de deixar aluno sem que haja qualificação que o permita se aproximar da resolução dos problemas trazidos por esta demanda. Observamos que nenhum dos onze professores possuem formação ou curso de pós-graduação que eu abalizo com instrumentos para trabalhar com esse público que apresenta necessidades educativas especiais.

A maior dificuldade identificada em ambas as falas de professores e aluno se trata do despreparo acadêmico especializado para se trabalhar com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas e a falta de conhecimento sobre educação inclusiva e especial. Para isso é necessário que os profissionais estejam capacitados e qualificados para ensinar esta clientela; possuir conhecimento adequado do que se está trabalhando e com quem você está trabalhando converge em formação continuada do profissional visto que sem as aptidões específicas inseridas dentro da sua residência não é possível se trabalhar socialização, integração, relações interpessoais, relações afetivas emocionais dentro do ambiente escolar. Em vista disso percebemos que os professores deixam de contribuir de forma positiva para o desenvolvimento desses alunos, pois não conhecem suas necessidades esse pau tão apenas do conhecimento popular e ordinário sem ter em sua prática docente técnicas ou métodos que lhes permitam desenvolver um trabalho adequado e condizente com essa nova demanda presente cada vez mais nas escolas.

Tais prerrogativas como a insatisfação por parte do aluno quanto ao desenvolvimento das aulas e atividades realizadas pelos professores, que fazer com que este se veja como excluído, criticado e negativado pela falta de feedback positivo quanto ao seu desenvolvimento o que o afeta emocionalmente, e o faz se tornar cada vez mais introspectivo para com os professores. Para tentar minimizar essa situação, percebemos que existe uma transferência de responsabilidade por parte do professor para o AEE, deixando a encargo deste o trabalho específico de todas as demais competências que não são trabalhadas em sala de aula. Todo este quadro recai sobre o atendimento educacional especializado, na figura da psicopedagoga Marta, que tenta trabalhar essas dificuldades nos momentos de atendimento individualizado com este aluno, o escutando, orientando e criando estratégias subjetivas para melhora das relações entre professora e aluno em sala de aula.

Desta forma, apesar de percebermos a consciência que os professores têm quanto a sua deficiência técnica, falta de conhecimento e metodologias adequadas para desenvolver e trabalhar com este público, também percebemos que não há um esforço individualizado desse profissional em querer no mínimo tratar o aluno de forma diferenciada quanto a suas dificuldades no processo de aprendizagem pois a maioria diz que se trata de um desafio no entanto o nome nivela tal qual um aluno comum, conferência do suporte que ofereceria a qualquer outro aluno, sabendo que este não é o método adequado para promover conhecimento e uma boa aprendizagem pois suas necessidades são diferenciadas dos demais.

E finalizando, apresentamos o resultado do quarto objetivo que se propôs a *descrever estratégias didático pedagógicas aplicadas no processo de ensino por meio das relações*

sociais e afetivo emocionais estabelecidas entre professores e aluno com TEA e se essas estratégias contribuem ou dificultam para o desenvolvimento da aprendizagem, sabemos que pela falta de formação dos professores e sua inadequação quanto ao trabalho voltado para alunos com necessidades educacionais específicas, o atendimento educacional especializado buscasse minimizar e suprir de forma mais direcionada as carências decorrentes desse ensino deficiente. Apenas o AEE tenta aplicar estratégias que estejam fundamentadas nas habilidades e potenciais do aluno em questão, visando complementar seu desenvolvimento social, emocional e afetivo nessas relações.

Não podemos descrever estratégias didáticas pedagógicas decorrentes das relações sociais e afetivo emocionais aplicadas neste processo de ensino pelos professores porque identificamos que não há; eles não apresentam formação adequada ou qualquer conhecimento técnico para se trabalhar em nenhum aspecto com esses alunos com necessidades específicas. Identificamos que a elaboração das aulas dos professores para a turma de José, acontece de forma tradicional, visando apenas o cumprimento do conteúdo programático estabelecido dentro do planejamento; a única ressalva existente neste processo, se trata da aplicabilidade da linguagem utilizada durante a exposição desses conteúdos em sala, uma preocupação generalizada captadas na maioria das respostas dos professores, de forma que esta seja clara e objetiva, para que assim se tente integrar e socializar o aluno em questão.

Concluimos assim, através da fala dos professores, de que a falta de formação adequada direcionada para o atendimento de aluno com TEA inserido em sala de aula comum se torna um agravante negativo é unânime entre todos.

Mesmo havendo prerrogativas na legislação, que propõe a garantia e o atendimento adequado, e quando se diz adequado, se compreende ser em todos os aspectos, verificamos que a escola Maria Antônia ainda não está devidamente adequada a cumpri-los. A escola como instituição formadora não investe em seus profissionais, nem está devidamente abalizada dentro do plano político pedagógico para dar este suporte tanto para o aluno com essas necessidades específicas, quanto para os professores.

A escola não oferece nenhum tipo de formação e não há menção sobre esse quesito em seu PPP, o que indiscutivelmente, apresenta e demonstra grandes prejuízos quanto ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos dentro deste estabelecimento de ensino. E por esta razão, a escola permite que o aluno seja avaliado no mesmo nível dos demais alunos, mesmo sabendo que ele não possui competências adequadas quanto à expressão oral, socialização e interação em sala de aula, o que por consequência resulta em uma comunicação falha e uma escrita precária.

Os professores reconhecem que existe inadequação em suas práticas, e atribui isto ao desconhecimento das técnicas adequadas para se trabalhar com esses alunos. Quanto tratamos das competências emocionais e afetivas identificamos que não há reforço positivo quanto o estabelecimento desses vínculos de modo que promovam uma aprendizagem baseada na troca de informações por meios de aspectos subjetivos mas essencialmente fundamentais para a formação deste aluno.

Podemos citar apenas, que todas essas questões ficam a encargo da profissional de AEE, que procura trabalhar de forma a conscientizar o aluno de suas necessidades, para se abrir dentro do espaço social que está inserido, e assim se permitir ter mais segurança na execução de suas ações e atividades. Verificamos que no AEE se aplica de modo muito tímido o ABA, que se trata da análise comportamental aplicada, analisando suas queixas e necessidades, fazendo com que o aluno reflita sobre sua postura e tente vê-la por outros ângulos, e incentivando-o a buscar essas possíveis mudanças encontradas nesse processo de racionalização de seus deficits.

Esta técnica é utilizada para trabalhar essas questões subjetivas como afetividade emoções de modo reflexivo sua aprendizagem, pois em virtude de seu problema o aluno com TEA tende a racionalizar todas as informações obtidas e dissociá-las de qualquer outro contexto afetivo emocional e interpessoal. O atendimento educacional especializado não promove momentos para trabalhar especificamente sobre os conteúdos tratados em sala de aula, as estratégias aplicadas se direcionam apenas ao contexto de socialização e interação do aluno com professores e colegas de sala, bem como no estímulo de emoções positivas que elevem sua autoestima e o façam se sentir motivado a interagir e aprender tentando, é uma busca para trazer conscientização ao aluno para que o mesmo se aproprie de suas particularidades de modo positivo reforçando suas competências, apesar de seus professores não saber também como se trabalhar essas questões sem sala de aula.

Face a apresentação detalhada de cada um dos objetivos elencados nesta pesquisa, apresentamos a discussão do objetivo geral, que tratou de *analisar sobre o papel das emoções e da afetividade e sua contribuição ou interferência no processo de ensino-aprendizagem em aluno com TEA*, evidencia-se que na prática o processo de ensino e aprendizagem é totalmente permeado por indícios de emoções e afetividade, que tanto podem ser com traços positivos ou negativos, que quando trabalhos de modo apropriados e tendo o suporte adequado quanto a utilização dos métodos e técnicas, e demais ferramentas e recursos necessários, adquiridos por meio de formações específicas para os professores, eles podem influenciar positivamente não apenas o aluno com TEA, mas também serão influência quanto

ao desenvolvimento de sua prática de ensino de modo que contemple seus alunos como um todo, reduzindo ou eliminando as barreiras existente neste processo que transpassar o universo escolar.

Podemos afirmar que, o papel das emoções e afetividades no processo de ensino e aprendizagem é uma ferramenta que interliga todas as esferas desse processo, pois quando esses aspectos são trabalhados adequadamente o aluno com TEA poderá ter a oportunidade de evoluir e desenvolver várias habilidades: socialização, interação e comunicação.

A discussão apresentada teve o propósito de contribuir de modo teórico e pontual, em assuntos relacionados ao desenvolvimento de competências subjetivas – emoções e afetivas – inerentes à composição de todo e qualquer indivíduo, neste caso focalmente direcionado a aluno com TEA, em fase adolescente, onde são eventuais a disponibilidade de estudos voltados para esta fase do desenvolvimento interligando esses aspectos a aprendizagem.

Conscientes de que as discussões sobre esta temática não foram findadas, pois se trata de um campo vasto, no entanto, damos por encerradas nossa contribuição concluindo que é impossível se dissociar emoções e afetividade do processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA, apesar de todas as dificuldades que este aluno enfrenta para compreender o mundo subjetivo a sua volta.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Apesar desta tese ter sido realizada, mediante um estudo único de caso em uma escola de rede pública, onde sabemos que a realidade é cheia de dificuldades e falhas, inerentes ao próprio sistema, os dados aqui obtidos poderão ser redirecionados todo e qualquer profissional que trabalhe dentro da esfera educacional seja da rede pública ou privada, que atuam com alunos com necessidades educacionais específicas inseridos em sala de aula comum, em especial para professores que trabalham diretamente com alunos com o diagnóstico de transtorno do espectro autista em seus diversos níveis.

Após dois anos de leitura e pesquisa, e com a obtenção dos resultados já apresentados, consideramos indispensavelmente e como complemento para o melhoramento dos serviços oferecidos pela Escola Maria Antônia, por meio de seus professores, no que se atribui a formação de professores para se trabalhar com esta clientela citada acima algumas recomendações.

Sendo primeiramente proposto a direção da escola pontos de extrema relevância para que possa adequar sua instituição ao que rege a lei e assim possa se enquadrar em todos os demais aspectos deficitários elencados nesta investigação, para que por fim se possa obter futuros resultados satisfatórios quanto a qualidade do ensino ofertado em suas dependências para futuros alunos com TEA que venham a se integrar como parte do quadro de seus alunos matriculados:

1. Atualização em caráter de urgência do seu Projeto Político Pedagógico, inserindo em seu texto os seguintes tópicos sobre:

- ✓ Educação Inclusiva
- ✓ Educação Especial
- ✓ Atendimento Educacional Especializado
- ✓ Apoio especializado individualizado
- ✓ Formação de Professores

2. Redução do número de alunos para a sala onde estiver alocado o(s) aluno(s) com necessidades educacionais específicas;

3. Seleção criteriosa dos professores regentes para a turma do(s) aluno(s) com necessidades educacionais específicas;
4. Atualização da Sala de Recursos Multifuncionais com recursos exclusivos voltados para o trabalho com aluno(s) com TEA;
5. Parceira com multi profissionais que prestem serviços direcionados a aluno(s) com TEA;
6. Elaboração e execução de Programa de Formação Continuada para todos os professores da escola que contemplem não apenas o seu rendimento quantitativo, mas que tratem dos seguintes temas:

- ✓ Emoções e afetividade dentro da sala de aula
- ✓ Relação professor aluno
- ✓ Relações sociais
- ✓ Relações interpessoais
- ✓ Educação especial
- ✓ Educação inclusiva
- ✓ Interação social
- ✓ Acolhimento e diversidade
- ✓ Bullying

7. Palestras direcionadas para todos os alunos da escola e demais funcionários sobre:

- ✓ Educação especial
- ✓ Educação inclusiva
- ✓ Emoções e afetividade dentro da sala de aula
- ✓ Relações sociais
- ✓ Bullying
- ✓ Interação Social

- ✓ Relações Interpessoais
- ✓ Acolhimento e Diversidade
- ✓ TEA e outras patologias

8. Mini cursos para os professores com carácter prático para se trabalhar métodos e técnicas voltados para o ensino e aprendizagem de alunos com TEA;

9. Mini cursos para os professores com carácter prático para se trabalhar métodos e técnicas voltados a trabalhar com emoções e afetividade em sala de aula de alunos com TEA;

10. Desenvolvimento de projeto integrado para alunos com necessidades educacionais específicas;

Seguem também sugestões para apropriação do conhecimento e qualificação profissional que não demanda custo financeiro, como meio de apoio extra para os professores e demais profissionais da escola que lidam diretamente com esta demanda de alunos. São programas digitais livres:

- ✓ O mundo Zé – Zé
- ✓ Programa TEACCH
- ✓ Os Dez Amigos

São aplicativos gratuitos e móveis:

- ✓ Story Creator
- ✓ Livox, Tobii
- ✓ Tippy Talk

Sem fazer apologias ou menções reforçamos que ainda há um gama de sites que oferecem cursos livres com certificação, que apresentam cursos com conteúdo voltado para educação inclusiva, emoções e afetividade na aprendizagem, relações sociais na escola, a afetividade na relação professor aluno, métodos e técnicas para trabalhar com alunos com TEA, e tantas outras temáticas relacionadas com o que abordamos nesta pesquisa.

Assim, verificamos que esta pesquisa apresenta relevância em função de abordar uma temática ainda não difundida que é a relação da emoção e afetividade na relação professor e aluno com TEA em fase adolescente, dentro do ensino médio e suas implicações no ensino e aprendizagem deste aluno. Reforçamos que há muitos estudos direcionados de forma isolada para cada um dos aspectos levantados, mas o encontro dessas informações direcionadas como foi proposto nesta investigação, com esse contexto, até então não foi localizada nenhum material, o que nos deu a possibilidade de construirmos um conhecimento novo que ainda precisa ser largamente estudado e discutido em estudos posteriores.

CONTRAPARTIDA DESTA INVESTIGAÇÃO PARA A ESCOLA E PROFESSORES

Desde o princípio de nossa investigação na escola campo de pesquisa, ao expor o direcionamento que a pesquisa seguiria, os professores se aproximaram e fizeram a fala de que a maior dificuldade se tratava em como trabalhar de modo mais produtivo com o aluno em questão, devido à falta de apoio em sala e pela não apropriação de formas adequadas para se trabalhar em sala de aula de modo coletivo mais que alcançasse este aluno tanto quanto os outros, técnicas mais apropriadas para voltadas para a interação deste aluno com os demais, que promovesse expressões afetivas e emocionais deste, pois o aluno sempre se mostra apático e indiferente.

À medida que a investigação foi avançando, fomos percebendo o quão verdadeira são cada uma dessas colocações dos professores. Sondamos a monitora de AEE e ela reforçou a necessidade urgente de formações específicas que antes de tudo, trouxesse informação e conhecimento sobre o transtorno do aluno, acrescida de formações específicas voltadas para o ensino de alunos com necessidades educacionais específicas. Em sua fala a AEE disse que o não conhecimento gera preconceito e exclusão, e que alunos com este quadro são tão normais e capazes quanto um aluno comum dentro dos seus limites, mas as pessoas não entendem isto por não saberem lidar.

Quanto a postura da escola frente a esta necessidade, a mesma na figura da direção, esclarece que esporadicamente a escola recebe algum recurso ou é contemplada com algo, em geral jogos e livros, que são recursos limitados voltados para o atendimento educacional especializado, e que nunca foi contemplada com algum programa de formação específica para esta área, e reconhece a não mobilização interna para isto. Aponta também que o seu PPP não contempla nada sobre educação inclusiva e especial, pois a escola não apresentava demanda em anos anteriores e este “tópico” acabou caindo no esquecimento.

Então, em decisão comum a fim de mudar este quadro sugerimos um plano de formação inicial para todos os professores da escola. Estudamos com direção e AEE, a melhor maneira de implementar esta formação inicial e chegamos à conclusão de que deveria acontecer por meio de Palestra com temática voltada para Educação Inclusiva; esta primeira palestra seria inserida no momento do encontro pedagógico, momento que faz parte do calendário escolar a cada mudança de semestre e ano letivo.

A palestra aconteceu na sala de vídeo da própria escola e contou com a presença da grande maioria dos professores, aproximadamente 35 (trinta e cinco), coordenadoras da escola,

diretoras, apoio de AEE e monitora de AEE e sala de recursos multifuncional. Foi um momento de muito enriquecimento, esclarecimento de dúvidas e troca de informações.

Em função do resultado positivo, resolvemos organizar um Programa de Formação Continuada para escola onde serão abordados os temas sugeridos no tópico “*proposta de intervenção*” desta pesquisa. Seguindo a seguinte sugestão de cronograma:

TABELA 10 - Sugestão de Cronograma para Programa de Formação Continuada

INCIDÊNCIA	DURAÇÃO	PALESTRANTE	TEMAS ABORDADOS	AÇÕES DESENVOLVIDAS
Mensal	3 horas	Psicopedagogo, Psicólogo, Especialistas nas áreas temáticas	-Emoções e afetividade dentro da sala de aula -Relação professor aluno -Relações sociais -Relações interpessoais -Educação especial -Educação inclusiva -Interação social -Acolhimento e diversidade -Bullying	-Debates -Estudos Dirigidos -Seminários - Testes de metodologias e técnicas -Estudo de Caso -Visita de Campo -Mesa redonda - Palestras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. U.K.: CSIE Mark Vaughan.
- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alagoas (2019). Alagoas em Dados e Informações. *Mapa Político Administrativo do Estado de Alagoas do ano de 2019*. Recuperado de <http://dados.al.gov.br/dataset/mapa-politico-administrativo-do-estado-de-alagoas-2019-1/resource/da2c8354-d718-40b5-ad04-f59207eb1425>. Acesso em: 21 nov. de 2019.
- Alagoas Nt. (2019). A Escola *Estadual Ana Lins, em São Miguel dos Campos, realiza palestra com alunos autistas*. Recuperado de: <http://www.alagoasnt.com.br/noticia/18649/?fbclid=IwAR0MluBycAkGEzyIYUQzg2DuX1VCOwk3lnZS2pti9Dcpoz-weNzrmNxn6B8#foto> Acesso em: 01 jul. de 2019.
- Alvarenga, G. P. M. (2007). *O poder das Emoções*. (1a ed.). Minas Gerais: Compos.
- Alvarenga, G. P. M. (2019). In *Processos Cognitivos e Emocionais (Subcorticais e Corticais) Brasil*. Recuperado de: <http://www.galenoalvarenga.com.br/publicacoes-livros-online/o-poder-das-emocoes/processos-cognitivos-e-emocionais-subcorticais-e-corticais>. Acesso em: 11 mar. de 2019.
- Alves, A. J. (1991). O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 77, p. 53-61.
- Alves, M.L.T., Duarte, E. (2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*. (Abr-Jun; 28(2)), São Paulo. p.329-38. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n2/1807-5509-rbefe-28-2-0329.pdf>
- American Academy of Pediatrics. (1999). Joint statement of the American Academy of Pediatrics (AAP) and the United States Public Health Service (USPHS) (RE9937). *Pediatrics*, 104, 568-569.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. (5a ed). Trad.: Maria Inês Corrêa Nascimento... [et al]. Porto Alegre: Artmed. Recuperado de: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>
- Antunes, N. (2009). *Mal-entendidos: da hiperatividade à síndrome de Asperger, da dislexia às perturbações do sono*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Arandiga, A. V., & Tortosa, C. V. (2004). *Inteligência Emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: Editorial Eos.
- Arnout, A. & Monteiro, I. (2011). A (in)certeza da inclusão. *Revista Edusciencef* (1 de julho de 2011), pp.78-85.

- Assembleia Legislativa de Pernambuco (ALP). (1998). *Cartilha Transtorno do Espectro do Autismo*, pp.1-60.
- Associação de Equoterapia Maria Benedita de Sá (2019). *Associação de Equoterapia Maria Benedita de Sá*. Recuperado de <https://www.facebook.com/pages/Associa%C3%A7%C3%A3o-De-Equoterapia-Maria-Benedita-De-S%C3%A1/418548285182712>. Acesso em: 27 nov. de 2019.
- Associação dos deficientes físicos de São Miguel dos Campos (2019). *ADEFSMIC*. Recuperado de <https://pt-br.facebook.com/ade fsmic/>. Acesso em: 27 nov. de 2019.
- Associação Pestalozzi (2019). *Associação Pestalozzi*. Recuperado de <https://pt-br.facebook.com/pestalozzismcampos/>. Acesso em: 27 nov. de 2019.
- Attwood, T. (2000). *Appropriate educational placements for children with asperger's syndrome*. Recuperado de www.tonyattwood.com.au: <http://withyoueverystepoftheway.com/educational-placements/>
- Barros, A. J. da S. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. (3ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Bartunek, J. M., & Seo, M. (2002). Qualitative research can add new meanings to quantitative research. *Journal of Organizational Behavior*, v. 23, n.2, mar.
- Batista, A. (1999). Eficácia e Disseminação dos programas Psicológicos de Tratamento. O Desafio Intelectual. *Revista de Humanidades e Tecnologias* (1a ed.), 52-61.
- Beauport, E. (1998). *Inteligência emocional: as três faces da mente*. Brasília, DF: Teosófica.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berrebi-Hoffmann, I. (2009). *Políticas da Intimidade*. Paris: La Découverte.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (2001). *Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia*. (13ª ed.). São Paulo: Editora Saraiva.
- Brambilla, P., Hardan, A., Ucelli Di Nemi, S., Perez, J., Soares, J. C., & Barale, F. (2003). Brain anatomy and development in autism: Review of structural MRI studies. *Brain Research Bulletin*, 61, 557-569.
- Branco, A. V. (2004). *Competência Emocional*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade (n.21, 1a ed.). Portugal: Editora Quarteto.
- Brasil, (2012). Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Lei 12.764/2012*. Recuperado de <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/828>. Acesso em: 22 ago. de 2019.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil. (1996). *LDB nº 9394, de 20 dez. 1996* (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira). Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura. Recuperado de:

- <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 21 ago. de 2019.
- Brasil. (2002). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 21 ago. de 2019.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI.
- Brasil. (2019). *Censo escolar*. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculadas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206.
- Brendel, A., et al. (2010). *Asperger syndrome and high functioning autism - toll kit*. New Jersey: Autism Speaks.
- Bulmer, M. (1977). *Sociological research methods*. London: Macmillan.
- Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades investigativas en educación* n.3 (1), pp.1-15. ISSN electrónico: 1409-4703.
- Campoy, T. J. (2016). *Metodología de la Investigación Científica: manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción – PY: Marben Editora & Gráfica S.A.
- Capra, F. (1996). *A Teia da vida - uma nova compreensão científica dos Sistemas vivos*. São Paulo, Cultrix/Amana-key.
- Carmona, M., & Parra, J. (2003). Trastornos del espectro autista en personas con (relativo) alto nivel de funcionamiento: Diferenciación funcional mediante análisis multivariadas. *Acción psicológica*, 2 (3), 223-238.
- Carvalho, R. E. (2000). *Temas em educação especial* (2a ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Center for Biologics Evaluation and Research - US Food and Drug Administration. Department of Health and Human Services. (2008) (n.d.). *Thimerosal in vaccines*. Recuperado de <http://www.fda.gov/CBER/vaccine/thimerosal.htm>
- Chacón, I. M. G. (2003). *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed.
- Chiavenato, R. (2000). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (6a ed.). Rio de Janeiro.
- Chiote, F. A. B. (2013). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Christianson, S. A. (1992). *The handbook of emotion and memory: Research and theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Coe, B. (2008). *Adolescer... é possível abrandar os 'loops' da montanha russa?* Woods Montessori School – Houston, EUA (tradução resumida por Luciana R. Barros para finalidade de estudo). Recuperado de <http://omb.org.br/para-as-escolas/textos-dereferencia>
- Correia, L. (2003). O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In Correia, L. (Org.), *Educação especial e inclusão* (pp.11-40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a síndrome de Asperger*. Porto: Porto Editora.
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Damásio, A. (2000a). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2000b). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. (Laura Teixeira Motta, Trad., 2a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2000c). *O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (6a ed.). Mem Martins: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir* (2a ed.). Mem Martins: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2009). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (25a ed.). Lisboa: Publicações Europa- América.
- Darwin, C. (2000). *A expressão das emoções no homem e nos animais*. (Leon de Souza Lobo Garcia, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Demo, P. (2001). *Educação & conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis: Vozes.
- Dias, R. S. (2004). Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem. In: Valle, Luiza E. Lr. (Org.) *Temas multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem*. SBNP. Robe Editorial.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion* n. 6 (3-4), 169-200. doi.org/10.1080/02699939208411068.
- Ekman, P. (1997). Expressões Faciais. In Siegman, A. & Feldstein, S. (Eds.), *Nonverba Communication and Behavior* (pp.97-126). New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções*. Tradução C. Szlak da obra original publicada em 2003. São Paulo: Lua de Papel.

- Ekman, P. (2019). In: *Wikipédia*, a enciclopédia livre. Flórida: Wikipédia Foundation, 2014. Recuperado de: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Paul_Ekman&oldid=39272096>.
- Falcão, C S.N. (2017). *Envolvimento de crianças autistas em bullying de acordo com elas próprias, pais e professores de educação física*. (Dissertação de Mestrado). Ceará. Recuperado de: <http://www.uece.br/cmasp/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20CARLA%20SAMYA%20NOGUEIRA%20FALC%C3%83O.pdf>
- Fazenda, I. C. (1979). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola.
- Fernandes, C. O. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Ferreira, V. C. M. F. (2015). Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém -Pará. (Dissertação de Mestrado). UFP, Belém: Pará. Recuperado de: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/VIVIANNE2015.pdf>
- Figueiredo, I. (2009). Asperger... Arte e Competências comunicativas. *Revista diversidades*, 26 (7), 12-14.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de Aprendizagem* (2a ed. Revisada Aum.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fóz, A. (2019). In: *Competência Emocional da Infância*. Brasil. Recuperado de: <http://direcionalescolas.com.br/2014/01/31/competencia-emocional-da-infancia/2/> Acesso em: 20 mar. de 2019.
- Fraga, M.N.N. (2009). Ensino de habilidades emocionais para pessoas autistas. Fundação Universidade Estadual de Maringá - FUE, Paraná. Recuperado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2116-8.pdf>
- Freire, P. (1974). *Educação com Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da educação*, XVI (1), 5-20.
- Freitas, M. T. A. (1994). *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. (2ª ed.). São Paulo: Ática, EDUFJF, ABDR. Recuperado de <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/as-interacoes-sociaisemvygotsky-e-sua-importancia-no-desenvolvimento-global/17173>
- Frijda, N. H. (2004). Ponto de vista dos psicólogos. In Levis. M. & Haviland. J. M. *Manual das Emoções* (pp.59-74). New York: The Guilford Press.
- Frizzarini, S.T., Cargin, C., & Aguiar, R. (2018). *Recursos didáticos para a acessibilidade de aluno com espectro autista nas aulas de matemática*. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de

Janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Recuperado de: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11358>

- Gadotti, M. (1993). *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gillberg, C., Coleman, M. (1996). Autism and medical disorders: A review of the literature. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 191-202.
- Glat, R., & Nogueira, M. L. L. (2002). Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente* (45ª ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *O poder da inteligência emocional: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia*. Rio de Janeiro: Campus.
- Gonzalez Rey, F. (2005). Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. *Os processos de construção da informação* (p.19). São Paulo, Pioneira Thomson Learning.
- Happé, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature Neuroscience*, 9, 1218-1220.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Divisão político-administrativa e regional*. Recuperado de https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/territorio/2018_05_30_territorio_mapa-politico.jpg. Acesso em: 21 nov. de 2019.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Censo Escolar Sinopse*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 26 nov. de 2019.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Cidades e Estados*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>. Acesso em: 15 nov. de 2019.
- Izard, C. E. (2002). Traduzindo emoção, teoria e pesquisa em intervenções preventivas. *Psychological Bulletin* (128ª ed.), 796-824. doi.org/10.1207/s15327019eb1401_3.
- Kant, I. (1993). *A Religião nos limites da simples razão*. (Artur Morão, Trad.). Lisboa: Edições 70.

- Kauark, F.S., Magalhães, F.C. & Souza, C.H.M. (2010). *Metodologia da pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Literatum.
- Kerckhove, D. de. (1997). *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Khoury, L. P. et al. (2014). *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores* [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 1.004,23 Kb; PDF.
- Klin, A. (2003). Síndrome de Asperger: uma atualização. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 25 (2), pp.103-109.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. (Vol. 28, maio, Supl. I) São Paulo, pp.3-11. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>
- Knechtel, M. do R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: Intersaberes.
- Konkiewitz, E. C. (2013). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. Dourados - MS: Ed. UFGD, 312p.
- Kopp, C. C. B. (1989). *Regulamento de sofrimento e emoções negativas: uma visão de desenvolvimento*. Psicologia do Desenvolvimento (25a ed.), pp.343-354.
- Kupfer, M.C. (1992). *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione.
- Lakatos, E.M., Marconi, M.D.A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. Atlas.
- Lang, P. J. (1994). *As variedades de experiência emocional : uma meditação sobre a Teoria de James Lange*. Avaliação Psicológica, (101a ed. [2]), pp.211-221.
- Lazarus, R. S. (2006). Emoções e relações interpessoais: Rumo a uma pessoa centrada na conceituação de emoções e de enfrentamento. *Jornal da Personalidade*, (74a ed. [1]), 9-46.
- Leão, L. M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis (Rio de Janeiro): Vozes.
- LeDoux, J. E. (1998). *O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional* (8a ed.). Rio de Janeiro: Objetiva.
- LeDoux, J. E. (2000). *O cérebro emocional. As misteriosas Estruturas da Vida Emocional*. Pergaminho.
- Leitão, R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Edição de autor.
- Lent, R. (2005). *Cem bilhões de neurônios – Conceitos Fundamentais de Neurociência*. Editora Atheneu. São Paulo.
- Libâneo, J. C. (1993). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2001). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente* (5a ed.). São Paulo: Cortez.

- Lopes, E. & Marquezine, M.C. (2012). Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>
- López Estrada, R., & Deslauriers, J.P. (2011). *A entrevista qualitativa como técnica para investigação no trabalho social*. Margem, 61, pp. 1-19.
- Lopez, J. C. (2011). *A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas*. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília.
- Loring, D. (ed.). (1999). *INS dictionary of neuropsychology*. New York: Oxford University.
- Luck, H. (2001). *Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Feelab Science Books.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (1ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Martins, A., Fernandes, A., Palha, M. (2000). Síndrome de Asperger- revisão teórica. *Pediatria Portuguesa*, 29, 47-53.
- McAlonan, et al. (2009). Differential effects on white-matter systems in high-functioning autism and Asperger's syndrome. *Psychological Medicine*, 39, 1885-1893.
- Mendes, A. R. (2016). *Educação Emocional na Escola: uma proposta possível*. Recuperado de: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/8082> (Tese de Doutorado). PUC, Porto Alegre.
- Mercadante, M. T., Gaag, R. J. V. Schwartzman, J. S. (2006). Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (supl. I), S12-S20.
- Minayo, de S.M.C. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Ltda.
- Moreira, P., Oliveira, J.T., Crusellas, L., & Lima, A. (2012). Inventário de Identificação de emoções e sentimentos (IIES): estudo de desenvolvimento e de validação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*. Lisboa, n. 3.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.
- Morgado, J. (2008). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia, L.(org.), *Educação especial e inclusão* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Muller, R., Kleinhans, N., Kemmotsu, N., Pierce, K., & Courchesne, E. (2003). Abnormal variability and distribution of functional maps of autism: An MRI study of visuomotor learning. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1847-1862.

- Mundy, P. (2003). Annotation: The neural basis of social impairments in autism: The role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 793-809.
- Neufeld C., Brust P., & Stein L. (2008). *Adaptação de um método de investigação do impacto da emoção na memória*. Psico USF, Itatiba.
- Newsom, C., & Hovanitz, C. A. (2006). Autistic spectrum disorders. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 455-511). New York: Guilford Press.
- Nicolau, C., & Silva, M. (2010). O papel da escola no reforço da ética e valores relativamente à inclusão. *Entretextos*, 24, pp.1-11.
- Nobrega, N. G. (2013). Processo de ensino aprendizagem In: *Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial*, Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil. Departamento Nacional. *Pós-graduação em Docência na Educação Profissional e Tecnológica*. Rio de Janeiro: Senai Cetiqt.
- Nunes, V. (2009). *O papel das emoções na educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Nurmi, E. L., Amin, T., Olson, L. M., Jacobs, M. M., McCauley, J. L., Lam, A. Y., et al. (2003). Dense linkage disequilibrium mapping in the 15q11-q13 maternal expression domain yields evidence for association in autism. *Molecular Psychiatry*, 8, 624-634.
- Oliveira C. B. E., & Araújo C. M. M. (2010). *A relação família-escola: intersecções e desafios*. Estudos de Psicologia, Campinas.
- Orrú, S. E. (2010). Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Humanidades Médicas*. Sep-Dic (v 10, n. 3).
- Parra Filho, D., & Santos, J. A. (2011). *Metodologia Científica*. 7. ed. São Paulo: Futura.
- Pavarini, D., & Souza, D. H. (2010). Teoria da mente, empatia e motivação pró-social em crianças pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, Maringá.
- Pereira, D. K. R. (1995). *Inteligência Expressiva: a partir da teoria psicogenética de Henri Wallon*. São Paulo: Summus.
- Perovano, D. G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: InterSaberes.
- Piaget, J. et al. (1995). Abstração reflexionante. *Relações lógico-elementares e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *A Psicologia da Criança* (2ª ed.). Paris, França. (Trad. Octavio M. Cajado). São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Piaget, J. A. (1959). *Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Piaget, J. A. (2006). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed.). (Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva). Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda.

- Poker, R.B. et al. (2013). Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária.
- Prefeitura Municipal de São Miguel dos Campos (2019). *Dados Gerais*. Recuperado de <http://www.saomigueldoscampos.al.gov.br/>. Acesso em: 27 nov. de 2019.
- Presa, L. A. P. (2006). *Apostila de déficit neurológico de aprendizagem*. Faculdade Martha Falcão.
- Presidência da República. Casa Civil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm/
- Presidência da República. Casa Civil (1989). *Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e dá outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm
- Presidência da República. Casa Civil (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Presidência da República. Casa Civil (2013). *Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm
- Presidência da República. Casa Civil (2012). *Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Brasília, Brasil. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm
- Preti, D. (Org). (1999). *O Discurso Oral Culto*. Série Projetos Paralelos NURC/SP. São Paulo: Humanitas Publicações. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKewiyv5Cqj6nmAhUzFLkGHRV1BwAQFjAAegQIBhAC&url=https%3A%2F%2Fedisciplinas.usp.br%2Fpluginfile.php%2F1540046%2Fmod_folder%2Fcontent%2F0%2FGALEMBECK%2520%25281999%2529%2520-%2520In%2520PRETI%2520%2528org.%2529%2520O%2520discurso%2520oral%2520culto.pdf%3Fforcedownload%3D1&usg=AOvVaw0es4BdsmYsRp8vX5EbPtIF
- Prodanov, C.C. & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico, (2ª ed.), Novo Hamburgo: Feevale.
- Projeto Político Pedagógico. (2019). *PPP Escola Estadual Ana Lins*.
- Queirós, C. (1997). *Emoções e comportamento desviante, um estudo na perspectiva da personalidade como sistema auto organizador*. Dissertação de Doutorado em Psicologia. Porto: F.P.C.E.U.P.
- Rebello, C., & Baptista, F. (2010). Habilidades sociais na síndrome de Asperger. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 155-167.

- Redcay, E., & Courchesne, E. (2005). When is the brain enlarged in autism? A meta-analysis of all brain size reports. *Biological Psychiatry*, 58, 1-9.
- Rezende, M. R. K. F. (2008). *A neurociência e o ensino-aprendizagem em ciências: um diálogo necessário*. Escola Normal Superior. Universidade do Estado do Amazonas. Manaus.
- Rodrigues, A.J. (2009). *Metodologia Científica*. (2ª ed.). São Paulo: Aracaju.
- Rogers, C. R. (1989). ¿Puede abarcar el aprendizaje de ideas y sentimientos? In: *A Persona como centro*. Barcelona: Herder.
- Sadock, B. J., & Sadock, V. A. (2007). *Compêndio de psiquiatria. Ciência do comportamento e psiquiatria clínica* (9a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sampaio, D. M. (2004). *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sampieri, R. H. Collado, C. H. y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de La Investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, M. (2013). *Metodologia da pesquisa*. Trad. Daisy Vaz, Marcos Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. (5ª ed.). Porto Alegre: Penso.
- Sampieri, R., Collado, C. & Lucio, M. (2006). *Metodologia da Pesquisa*. (3ª ed.), São Paulo: McGraw-Hill.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação - ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação n.5*, 127-142. ISSN 1645-7250.
- Sanches, I. (2011). Do "aprender para fazer" ao "aprender fazendo": as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação n.19*, 135-156. ISSN 1645-7250.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149. ISSN 1516-4446.
- Santos, A. (2000). *Metodologia Científica: A construção do Conhecimento*. 3º ed. Rio de Janeiro: DP & A.
- Santos, A. M. T. (2008). *Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar*. Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Recuperado de: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>.
- Santos, J. O. (2000). *Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula*. Salvador: Faculdade Castro Alves.
- Saviani, D. (2008) *Escola e Democracia: Teorias da Educação. Curvatura da vara e Onze teses sobre educação e política*. (4ª ed.). Campinas (São Paulo): Cortez Autores Associados. Recuperado de https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992603/mod_resource/content/1/texto%20de%20Derneval%20Saviani.pdf

- Senado Federal (2014). *Projeto de Lei do Senado N° 228, lido em 15 de julho de 2014. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para, quando necessário, assegurar ao educando com deficiência a assistência de cuidador nas escolas.* Brasília, Brasil. Recuperado de <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/118223/pdf>.
- Sene-Costa, E. (2006). *Universo da Depressão. Histórias e tratamentos pela psiquiatria e pelo psicodrama.* São Paulo: Ágora.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico.* (24ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Silva, C. (2011). *Estudo de competências emocionais e sua correlação com o autoconceito.* Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silva, M. (2004). Refletir para (re)construir práticas. *Revista lusófona de educação* n.4, 51-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=349&numero=2975>. ISSN 1645-7250.
- Silva, M. (2011a). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva.* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Silva, M. (2011b). Educação inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação* n. 19, 119-134.
- Silva, M.F.S. (2001). *Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno.* Campinas, Unicamp: FE.
- Siqueira, M. M. (2002). Avaliação docente: implicações éticas. *Avaliação*, 7 (1), 97-105.
- Sousa, P. (2009). Programa para o treino das competências sociais. *Revista diversidades*, 26(7), 16.
- Souza, F. (2019). *Inteligência Multifocal.* Brasil. Recuperado de: <http://www.vocevencedor.com.br/artigos/inteligencia-multifocal/inteligencia-multifocal>.
- Sroufe, L. A. (1997). *Desenvolvimento emocional. A organização da vida emocional na vida psicossocial* (Vol. 1, pp. 591-632). Nova York: Oxford University Press.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores.* Porto Alegre: Artmed.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación com estudio de casos.* 2 ed., Madrid: España.
- Stein, E. (1996). *Aproximações sobre hermenêutica.* Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Steiner, C., & Perry, P. (2001). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional.* Rio de Janeiro: Objetiva.
- Strongman, K. T. (1998). *A Psicologia da emoção* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Suplino, M. H. F. de O. (2011). *Ensinando a pessoas com autismo e deficiência intelectual.* Rio de Janeiro: Ed. Diferenças, 68 p.
- Tanaka, L. M. (2010). *Contos de fadas frente à Inclusão Escolar: A construção da imagem*

simbólica coletiva. São Paulo: Biblioteca 24 horas.

Teixeira, J., & Nunes, L. (2014). *Avaliação Inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Wak.

Tiba, I. (1998). *Ensinar: aprendendo como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Editora Gente.

Torres, J.A., Hernández, A. & Barros C. (2014). *Aspectos Fundamentales de la Investigación Científica*. Asunción, Paraguay: Marben.

Tuleski, S. C. (2007). *Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural*. Psicologia em Estudo, Maringá.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca - conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Salamanca: Organização das Nações Unidas.

Vieira, M. B. (2013). *A Influência no Desenvolvimento Sócio-Afetivo na Aprendizagem de Escolares na Educação Física Infantil*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd182/desenvolvimento-socio-afetivo-na-educacao-fisica.htm>.

Vygotsky, L. S. (2003a). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2003b). *Psicologia pedagógica* (Edição Compilada). Porto Alegre: Artmed.

Wadsworth, B. J. (1992). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* (Esméria Rovai. Trad.). São Paulo: Pioneira.

Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança* (2a ed.). Lisboa: Edições 70.

Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Vega.

Wallon, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Williams, K. (1995). Entendendo estudantes com Síndrome de Asperger: guia para professores. Universidade De Michigan - Hospital Psiquiátrico para Crianças e Adolescentes In: *Focus on Autistic Behavior*, (vol. 10, n.2, traduzido em abril/ 1996). Retirado de: <http://www.autismo-br.com.br/home/As-escol.htm>

Wing, et al. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM IV. *Research in developmental disabilities* n.32,768-773. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.09.003>

Wolff, S. & Barlow, A. (1979) Schizoid Personality in Childhood: a comparative study of schizoid autistic and normal children. *J. Child Psychol Psychiatry* (20): 29-46. Recuperado de: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Schizoid+Personality+in+Childhood:+a+comparative+study+of+schizoid+autistic+and+normal+children&author=Wolff+S.&author=Barlow+A.&publication_year=1979&journal=J.+Child+Psychol+Psychiatry&volume=20&pages=29-46

- Xavier, A. G. P. (2002). Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. *Revista Integração*, ano 14, nº 24. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Zimmer, C. (2004). *A fantástica história do cérebro: o funcionamento do cérebro humano*. Rio de Janeiro: Elsevier.

APÊNDICE

Apêndice I – Carta de Apresentação na Gerência de Ensino



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 JEJUI 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

Carta de Apresentação na Gerência Regional de Ensino de _____,

Em ___ de ___ de ____ de 20 ____.

De: _____ (Aluno(a) Pesquisador(a) do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu: Doutorado en Ciencias de la Educación – UAA/PY)

Para: _____

Eu, _____, aluno(a) pesquisador(a) Programa de Pós-graduação Stricto Sensu: Doctorado en Ciencias de la Educación , oferecido pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA/PY , venho por meio desta, apresentar-me como aluna regularmente matriculada no referido Programa. Como doutoranda encontro-me em fase de coleta de dados para elaboração de minha tese e, portanto, necessitarei de informações do Estabelecimento de Ensino _____ para dar prosseguimento à minha pesquisa de campo. Solicito deferimento.

Atenciosamente,

Ciente: _____

Data: ___ / ___ / _____

Apêndice II - Autorização Institucional para Realização Da Pesquisa



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 JEJUI 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

Ao Sr^(a):: _____

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, Rg n^a _____, aluno(a) de Pós-graduação Stricto Sensu Doctorado em Ciencias de la Educación, oferecido pela Universidad Autónoma de Asunción - UAA/PY, venho através deste solicitar a autorização institucional da gestão da Escola _____, para realizar pesquisa de campo na instituição

Esta pesquisa visa _____.

A qualquer momento será possível solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização, caso haja alguma circunstância inoportuna. Assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta instituição como nome, endereço e outras informações pessoais.

 Local - Data

 Nome do Aluno(a) Pesquisador(a)

Apêndice III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 JEJUI 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____, RG nº _____, de nacionalidade _____, residente _____, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado _____, cujos objetivos e justificativas são: _____.

A minha participação no referido estudo será no sentido de _____.

Fui alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: _____.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, _____.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: _____.

O(s) pesquisador(es) envolvido(s) com o referido projeto são _____ e com ele(s) poderei manter contato e esclarecimentos pelos telefones _____.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas

consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: _____. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determina a lei.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para _____ ou mandar um *e-mail* para _____.

Local e data

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

Identificação e assinatura do pesquisador responsável

Apêndice IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 JEJÚÍ 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor
 _____, participar como
 voluntário da pesquisa intitulada

_____ que se refere a um projeto de _____.

O(s) objetivo(s) deste estudo busca obter informações sobre

_____ Os resultados contribuirão para posteriores estudos mais aprofundados na questão

_____ A forma de participação consiste em que o participante possa

_____ A participação será guiada pelo(a) pesquisador(a) de forma pontual e objetiva sem qualquer tipo de interferência ou intervenção, salvo se o próprio sujeito participante solicitar auxílio ou esclarecimentos.

O nome do participante não será utilizado em hipótese alguma em qualquer uma das fases da pesquisa, o que garante o anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, e não haverá gastos decorrentes de sua participação.

Esta pesquisa não apresenta riscos ao participante.

São esperados os seguintes benefícios da participação: esclarecimento quanto aos objetivos propostos no projeto a fim de que se possa construir uma nova vertente de pesquisa sobre a temática.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e a participação e nos dispomos para maiores informações.

Eu, _____ (nome do responsável ou representante legal), portador do RG nº: _____, confirmo que o (a) pesquisador(a) explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.
(Local e data)

(Assinatura responsável ou representante legal)

Eu, _____, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

(Identificação e assinatura do pesquisador responsável)

Apêndice V – Instrumento 1 (um) de coleta de dados e/ou informações



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
JEJÚÍ 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

ENTREVISTA COM ALUNO

Roteiro:

As perguntas estão divididas em 5 blocos temáticos distintos e serão realizadas de forma sequencial para que a conexão entre os dados possa fluir de modo claro e sem interferências. Será gravada em formato mp3 e posteriormente transcrita tal qual exposta verbalmente pelo aluno. Será realizada na sala de Atendimento Educacional Especializado, sendo local neutro, dentro da própria escola, para que não haja interferências de outros sujeitos.

Nesta entrevista, a cada pergunta realizada, o aluno poderá optar por responder ou não as indagações feitas.

BLOCO 1 - ESCOLA

- 1- O que você acha da escola que estuda?
- 2- O que você gosta e o que não gosta na escola?
- 3- O que você acha das atividades que a escola realiza?
- 4- Atualmente como você está se saindo na escola?
- 5- O que você acha da metodologia de ensino e avaliação aplicada pela escola?

BLOCO 2 – RELACIONAMENTOS DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

- 6- Você acha importante o relacionamento entre professor aluno?
- 7- Como é seu relacionamento com os professores de um modo geral?

8- Já teve algum professor(es) que marcou positivamente seu desenvolvimento no ensino médio?

9- Você acha que os professores devem ser acessíveis, amigos, atenciosos, carinhosos ou o relacionamento entre aluno e professor deve ser formal e mecânico?

10- Você interage com os professores em sala durante as aulas?

BLOCO 3 - ENSINO APRENDIZAGEM

11- Você tem afinidade com alguma disciplina e por consequência com o professor desta mesma disciplina?

12- Como você aprende algo: você é mais visual ou auditivo?

13- Qual a sua maior dificuldade em sala de aula?

14- Você sabe dizer quais são as principais facilidades que você tem em sala de aula?

15- Você se sente à vontade para fazer indagações ou tirar dúvidas com os professores durante as aulas?

BLOCO 4 – HISTÓRICO ESCOLAR DO ALUNO

16- Você já reprovou alguma vez?

17- Qual a importância dos estudos na sua vida?

18- Depois que concluir o ensino médio já sabe o que irá fazer?

19- Você já se sentiu prejudicado no quesito aprendizagem por estar inserido em uma sala de aula comum?

20- Você sabe quais são suas áreas de melhor desenvolvimento?

BLOCO 5 – OUTROS APONTAMENTOS

20- Como os professores poderiam explorar melhor as áreas com as quais você tem mais afinidade ou mais facilidade para aprender?

21- A escola faz alguma coisa para incentivar sua aprendizagem?

22- O que você sente ao saber dos seus resultados obtidos nas avaliações?

23- O que falta em sala de aula para cooperar com seu desenvolvimento?

24- Sua família participa da sua vida escolar?

25- Você pode dizer se a participação da família na escola influencia no seu processo educacional?

Apêndice VI – Instrumento 2 (dois) de coleta de dados e/ou informações



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 JEJÚÍ 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

QUESTIONÁRIO ALUNO

Os blocos temáticos deste questionário seguem a mesma ordem da entrevista para que se possa criar um paralelo entre as respostas discursivas, objetivas e dissertativas. Algumas perguntas deste questionário são adaptações de perguntas realizadas na entrevista.

BLOCO 1 – ESCOLA

NA ESCOLA:	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Me sinto como um estranho				
Faço amigos facilmente				
Me sinto incomodado				
Me sinto solitário				
Me sinto entediado				
Me sinto desmotivado				
Me sinto triste				
Me sinto motivado				
Consigo interagir com os professores				
Consigo interagir com os colegas da turma				

BLOCO 2 – RELACIONAMENTOS

APONTE SE	Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
Os seus professores escutam suas opiniões?				
Você se sente à vontade para participar das aulas?				
Seus professores se preocupam se você está aprendendo				
Você gosta quando o professor conversa com você?				
Para você o relacionamento entre professor e aluno interfere na disciplina e organização de uma sala de aula?				

COMO É SEU RELACIONAMENTO COM	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
Seus colegas					
Seus professores					
A direção					
Coordenação pedagógica e demais funcionários					
Atendimento Educacional Especializado					

BLOCO 3 – ENSINO APRENDIZAGEM

COM QUAL FREQUÊNCIA NA ESCOLA	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Estão disponíveis para esclarecer suas dúvidas				
Dão oportunidade para que você exponha opiniões nas aulas.				
Demonstram interesse pelo seu aprendizado				
Utilizam diferentes estratégias para auxiliá-lo em suas dificuldades				
Os professores são mecânicos e não interagem				
Os professores me incentivaram mesmo quando apresento dificuldades com a matéria				
Os professores são atenciosos e se preocupam com o aprendizado dos alunos				

BLOCO 2 – HISTÓRICO ESCOLAR DO ALUNO

COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
Chega no horário na escola				
Falta às aulas				
Faz as tarefas escolares encaminhadas para casa				
Repassa o conteúdo das aulas em casa				
Pesquisa na internet conteúdos vistos em sala de aula				
Participa de projetos ou atividades extra classe				
Realiza os trabalhos individualmente				

BLOCO 5 – OUTROS APONTAMENTOS

- 1- Você expressa algum tipo de afeição por seus professores? Justifique sua resposta.
- 2- Para você quais atitudes podem evidenciar a afetividade entre professor e aluno dentro da sala de aula?
- 3- Como você se sente ao ver seu esforço sendo reconhecido por um professor?
- 4- Em sua opinião, de que forma as interações afetivas desenvolvidas na sala de aula interferem no nível de motivação de um aluno?
- 5- Você acredita que ter uma boa relação com os professores facilita a aprendizagem? Justifique a sua resposta.
- 6- O que mais incomoda em sala de aula?
- 7- O que que um professor precisa, para ser um bom professor?
- 8- O que você mais valoriza em um professor?
- 9- O que você admira nos professores que mais gosta?
- 10- Quais são as atitudes dos professores que você não gosta?

Apêndice VII – Instrumento 3 (três) de coleta de dados e/ou informações

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
JEJÚÍ 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

QUESTIONÁRIO PROFESSORES

Este questionário é parte integrante e obrigatória do projeto de pesquisa intitulado de processo de investigação. Ele é composto de 30 perguntas de natureza subjetiva e objetiva, divididas em 6 blocos temáticos distintos. O objetivo deste instrumento é recolher informações pertinentes ao processo de interação e aprendizagem desenvolvidos em sala de aula comum onde aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) está inserido.

Tempo de docência: ____ anos

BLOCO 1 - ASPECTOS DO CONHECIMENTO ACADÊMICO DO PROFESSOR (ESTE BLOCO É COMPOSTO DE 5 (CINCO) QUESTÕES ABERTAS. SEJA OBJETIVO E SUCINTO EM SUAS RESPOSTAS PARA NÃO PERDER O FOCO DA PERGUNTA.)

- 3- Na sua formação inicial teve contato com conhecimentos sobre educação especial?
- 4- Você sabe o que é autismo?
- 5- Como é ter um aluno autista em sala de aula comum?
- 6- Qual é o maior desafio no seu trabalho com este aluno?
- 7- Quais propostas pedagógicas funcionam melhor com este aluno?

BLOCO 2 – ASPECTOS PEDAGÓGICOS EM SALA DE AULA

- 8- Na sua opinião, qual é o papel do professor em sala de aula? *(Nesta questão, você poderá escolher mais de uma alternativa.)*
 - a. Transmissor
 - b. Mediador
 - c. Cooperador
 - d. Facilitador
 - e. Neutro

EM SALA DE AULA	Nunca	Algumas Vezes	Frequentemente	Sempre
9- Suas aulas são dinâmicas ou apresentam meios que ajudam seu aluno com autismo a aprender?				
10- Seu aluno com TEA permanece atento enquanto você explana o conteúdo?				
11- Você acha que este aluno assimila sua linguagem em sala de aula ao expor o conteúdo?				

12- O que você faz quando percebe que este aluno não construiu as competências já trabalhadas em sala de aula?

- a. Não trabalho novas competências até que domine o que está sendo ensinado.
- b. Sigo a proposta curricular, conforme meu planejamento.
- c. Sigo a proposta curricular, mas desenvolvo paralelamente novas oportunidades de ensino para este aluno.
- d. Revejo, no período de recuperação, as competências não construídas.
- e. Transfiro a situação para a coordenação pedagógica.

BLOCO 3 – ASPECTOS DA ÁREA SÓCIO AFETIVA DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO (NESTE BLOCO VOCÊ DEVERÁ ESCOLHER APENAS UMA ALTERNATIVA PARA SUA RESPOSTA).

13- Você se sente à vontade para interagir com este aluno?

- a. Nunca
- b. Algumas Vezes
- c. Frequentemente
- d. Sempre
- e. Não sei dizer

14- Como você classifica seu relacionamento com seu aluno com TEA?

- a. Muito ruim
- b. Ruim
- c. Razoável
- d. Bom
- e. Muito bom

15- Como você se comporta com este aluno?

- a. Indiferente, não tenho paciência
- b. Às vezes me dirijo a ele
- c. Busco sempre oferecer ajuda
- d. Ele não permite aproximação
- e. Espero que ele se dirija a mim

16 - Como este aluno interage com você?

- a. Indiferente, sem qualquer aproximação
- b. Raramente fala
- c. Às vezes faz algum questionamento
- d. Só mantém diálogo com os colegas
- e. Sempre se dirige a mim para discutir algum assunto, inclusive extra classe.

17 - Qual a maior dificuldade que você encontra na relação com este aluno em específico?

- a. Falta de interação
- b. Falta de diálogo
- c. Falta de interesse
- d. Falta de atenção
- e. Falta de socialização

BLOCO 4 – ASPECTOS DA ÁREA COGNITIVA (NESTE BLOCO VOCÊ DEVERÁ ESCOLHER APENAS UMA ALTERNATIVA PARA CADA RESPOSTA).

SOBRE APRENDIZAGEM	Muito Ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito Bom
18- Como você classifica a aprendizagem deste aluno em específico?					
19- Como você classifica o rendimento deste aluno?					
20- Como você percebe que é o raciocínio deste aluno durante as aulas?					

21- O que você faz quando este aluno apresenta visivelmente dificuldades de aprendizagem ou assimilação de determinado conteúdo em sala de aula?

- a. Ignoro, não tenho paciência
- b. Às vezes me dirijo a ele
- c. Espero que ele expresse sua necessidade
- d. Peço que algum colega de sala o ajude

e. O direciono a buscar auxílio com AEE

22- Você consegue perceber se ele recorda de conteúdos anteriormente abordados?

- a. Nunca
- b. Algumas Vezes
- c. Frequentemente
- d. Sempre
- e. Não sei dizer

BLOCO 5 – ASPECTOS AFETIVOS DA ÁREA SOCIAL (NESTE BLOCO, EM ALGUMAS QUESTÕES, VOCÊ PODERÁ ESCOLHER MAIS DE UMA ALTERNATIVA).

23- Você percebe que este aluno demonstra algum tipo de afetividade nas pessoas dentro do ambiente escolar?

- a. Nunca
- b. Algumas Vezes
- c. Frequentemente
- d. Sempre
- e. Não sei dizer

24- Você já observou com quem ele mais se vincula ou interage na escola? (Nesta questão, você poderá escolher mais de uma alternativa).

- a. Colegas de sala
- b. Funcionários
- c. Professores
- d. Direção
- e. Não interage com ninguém

25- Como ele reage a novas atividades e conteúdo? (Nesta questão, você poderá escolher mais de uma alternativa).

- a. Indiferente
- b. Distraído
- c. Às vezes demonstra interesse
- d. Sempre animado e participativo
- e. Fica inquieto

26- Como este aluno se comporta em sala de aula? (Nesta questão, você poderá escolher mais de uma alternativa).

- a. Indiferente
- b. Introspectivo
- c. Distraído
- d. Envolvido
- e. Atento

27- Com qual frequência este aluno participa das atividades?

- a. Nunca
- b. Algumas Vezes
- c. Frequentemente
- d. Sempre
- e. Não sei dizer

BLOCO 6- ASPECTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO PELO PROFESSOR

- 28- Como você organiza o planejamento das aulas, tendo em vista a presença desse aluno com TEA em sala de aula comum?
- 29- Como você avalia a aprendizagem deste aluno?
- 30- Quais as dificuldades encontradas na realização da avaliação do seu aluno?
- 31- Dentro do contexto escolar atual, o que você acha necessário que seja mudado ou adaptado para que se possa trabalhar de maneira mais produtiva com alunos com TEA? Por quê?
- 32- Com qual intensidade você classifica que os seguintes fatores prejudicam a aprendizagem de aluno com TEA?

FATORES	Prejudica	Não prejudica	Prejudica em parte	Não sei dizer
Inadequação dos conteúdos curriculares às necessidades do aluno				
Desconhecimento de técnicas adequadas para trabalhar com este aluno				
Professores com didática mecânica				
Professores que equiparam o aluno com TEA com alunos comuns				
Professor com postura indiferente frente ao quadro do aluno com TEA				
Professores sem formação direcionada a área de educação especial				
Professores que não possui experiência de lecionar alunos com TEA inserido em sala de aula comum				
Falta de afetividade entre professor e aluno com TEA				
Falta de afetividade entre aluno com TEA e demais alunos				
Falta de socialização com outros alunos em sala de aula				

Apêndice VIII – Instrumento 4 (quatro) de coleta de dados e/ou informações



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
JEJÚÍ 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

QUESTIONÁRIO AEE

Este questionário é parte integrante e obrigatória do projeto de pesquisa intitulado de processo de investigação. Ele é composto de 15 perguntas de natureza subjetiva. O objetivo deste instrumento é recolher informações pertinentes ao processo de interação e aprendizagem desenvolvidos em sala de recurso com Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recurso Multifuncionais onde o aluno com Transtorno do Espectro Autista recebe suporte.

- 1- Há quanto tempo atual como profissional de AEE?
- 2- Há quanto tempo presta atendimento ao aluno referenciado nesta pesquisa?
- 3- Inicialmente, como foi realizada a abordagem com este aluno?
- 4- Qual(is) área(s) que este aluno apresenta maior dificuldade e porquê?
- 5- Em qual(is) área(s) ele conseguiu se desenvolver desde que começou a ser acompanhado por você na sala de recursos multifuncionais?
- 6- Em referência ao ano letivo de 2019 quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o período interventivo com este aluno?
- 7- No quesito afetividade relate as dificuldades que este aluno apresenta, relata queixa ou omite? Como isto é trabalhado?
- 8- Descreva como é o seu relacionamento com o aluno pesquisado?
- 9- Descreva como é o seu relacionamento com a escola e a família do aluno pesquisado?
- 10- Especifique a(s) área(s) de desenvolvimento inicialmente avaliada(s) e descreva a proposta pedagógica que foi definida a ser utilizada com este aluno?
- 11- Utilizou-se de algum método ou programa de apoio para estimular o desenvolvimento deste aluno?

- 12- Atualmente qual aspecto do desenvolvimento é mais difícil para lidar por motivo de que o aluno não coopera ou se recusa a receber intervenção? E como você maneja esta dificuldade?
- 13- No quesito aprendizagem qual a dificuldade que persiste no desenvolvimento deste aluno desde que passou a receber atendimento especializado? Como isto é trabalhado?
- 14- Desde que o aluno passou a ser assistido, no quesito emoções e afetividade foi feito algum trabalho em específico para sanar dificuldades ou aprimorar pontos positivos nestas duas áreas? Descreva métodos, técnicas ou processo interventivo utilizado.
- 15- Foi ou é trabalhado com este aluno algo o quesito interação e relações sociais? Descreva métodos, técnicas ou processo interventivo utilizado.

ANEXOS

Anexo I - Classificação de Transtornos Mentais do Desenvolvimento

• Capítulos do DSM-IV-TR	• Capítulos do DSM-5
<ul style="list-style-type: none"> • Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou na Adolescência • <i>Delirium</i>, Demência, Transtorno Amnésico e Outros Transtornos Cognitivos • Transtornos Mentais Causados por uma Condição Médica Geral Não Classificados em Outro Local • Transtornos Relacionados a Substâncias • Esquizofrenia e Outros Transtornos Psicóticos • Transtornos do Humor • Transtornos de Ansiedade • Transtornos Somatoformes • Transtornos Factícios • Transtornos Dissociativos • Transtornos Sexuais e da Identidade de Gênero • Transtornos da Alimentação • Transtornos do Sono • Transtorno do Controle dos Impulsos Não Classificados em Outro Local • Transtornos da Adaptação • Transtornos da Personalidade • Outras Condições que Podem Ser Foco de Atenção Clínica 	<ul style="list-style-type: none"> • Transtornos do Neurodesenvolvimento • Espectro da Esquizofrenia e outros Transtornos Psicóticos • Transtorno Bipolar e Outros Transtornos Relacionados • Transtornos Depressivos • Transtornos de Ansiedade • Transtorno Obsessivo-Compulsivo e Outros Transtornos Relacionados • Trauma e Transtornos Relacionados ao Estresse • Transtornos Dissociativos • Sintomas Somáticos e Outros Transtornos Relacionados • Alimentação e Transtornos Alimentares • Transtornos da Excreção • Transtornos do Sono-Vigília • Disfunções Sexuais • Disforia de Gênero • Transtornos Disruptivo, Controle dos Impulsos e Conduta • Transtornos Relacionados a Substâncias e Adição • Transtornos Neurocognitivos • Transtornos de Personalidade • Transtornos Parafilicos • Outros Transtornos Mentais • Transtornos do Movimento Induzidos por Medicamentos • Outros Efeitos Adversos de Medicamentos • Outras Condições que Podem Ser Foco de Atenção Clínica

Anexo II – Formulário para apreciação de validez das técnicas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
 FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 JEJÚ 667, ASUNCIÓN - PARAGUAY. (+595) 21 495 873

INFORME DE OPINIÃO DE ESPECIALISTA DE INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

1. DADOS GERAIS

1.1 Nome e sobrenome do informante: _____

1.2 Cargo e instituição onde trabalha: _____

- 1.3. Nomes dos instrumentos:
- a) Questionário semiestruturado para professores
 - b) Entrevista semiestruturada para aluno
 - c) Questionário semiestruturado para aluno
 - d) Questionário semiestruturado para AEE

1.4. Título da pesquisa: _____

1.5. Autores do instrumento: _____

2. ASPECTOS DE VALIDAÇÃO

INDICADORES	CRITÉRIOS					
		Deficiente 00-20%	Regular 21-40%	Bom 41-60%	Muito Bom 61-80%	Excelente 81-100%
1. CLARIDADE	Está formulado com linguagem apropriada					
2. OBJETIVIDADE	Está expresso em condutas observáveis					
3. ATUALIDADE	Adequado ao avanço da ciência e tecnologia					
4. ORGANIZAÇÃO	Existe uma organização lógica					
5. SUFICIÊNCIA	Compreende os aspectos em quantidade e qualidade					
6. INTENCIONALIDADE	Adequado para valorizar aspectos das estratégias					
7. CONSISTÊNCIA	Baseado em aspectos científicos					
8. COERÊNCIA	Entre os índices, indicadores e as dimensões					
9. METODOLOGIA	A estratégias responde ao propósito do					

	diagnóstico					
10. PERTINÊNCIA	O instrumento é adequado para o propósito da investigação					
MÉDIA DA VALIDAÇÃO						

3. MÉDIA DA VALORIZAÇÃO: _____ %

4. OPINIÃO DE APLICABILIDADE:

() O instrumento pode ser aplicado tal como está elaborado

() O instrumento deve ser melhorado antes de ser aplicado.

_____, _____ de _____ de _____.

Local e Data

Assinatura de especialista informante