

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- UNICAMP

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE

LUANA ROBERTA GUIMARÃES DE SOUZA

**A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR PARA
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA**

CAMPINAS/SP

2018

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FE**

LUANA ROBERTA GUIMARÃES DE SOUZA

**A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR PARA
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Faculdade de
Educação da UNICAMP, sob a
orientação do Prof. Dr. Sérgio A. da
Silva Leite

Campinas

2018

*Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou*

*Eu sou amarelo claro
Sou meio errado
Pra lidar com amor
No mundo tem tantas
cores
São tantos sabores
Me aceita como eu sou*

Renato Luciano

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

So89i	<p>Guimarães de Souza, Luana Roberta, 1993- A importâncias das relações afetivas no ambiente escolar para o desenvolvimento da criança autista / Luana Roberta Guimarães de Souza. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.</p> <p>Orientador: Sérgio Antonio da Silva Leite. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Afetividade . 2. Transtorno do espectro autista. 3. Mediação. 4. Ambiente escolar. 5. Interação. I. Leite, Sergio Antonio da Silva, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	--

Informações adicionais, complementares

Área de concentração: Educação

Titulação: Licenciatura

Data de entrega do trabalho definitivo: 30-11-2018

Agradecimentos

Agradeço imensamente ao meu orientador Prof. Dr. Sérgio A. da Silva Leite por toda a orientação, carinho e paciência ao longo da construção desse trabalho. Carregarei comigo uma eterna admiração por ele e uma enorme gratidão por todas as trocas que nos possibilitou realizar.

À maravilhosa professora Nima, que é o meu referencial de “professor inesquecível”.

Aos sujeitos que deram vida a minha pesquisa, e me possibilitaram refletir também a minha prática.

Ao João Victor Barros, que me apresentou o fascínio do espectro autista. E me afetou da forma mais agradável possível.

Aos meus amigos, os de turma e os da vida, por todo o companheirismo e compreensão ao longo da graduação.

À minha família que me apoiou e embarcou comigo nesse desafio.

À minha avó que, infelizmente, se foi antes de ver este trabalho concluído. Mas que sempre acreditou na sua importância.

A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA

O objetivo deste trabalho é identificar e descrever sobre a importância das relações afetivas no ambiente escolar para o desenvolvimento do espectro autista. Tem como foco observar e mapear as mediações realizadas por professores, auxiliares, profissionais da limpeza e, também, da pesquisadora em campo, no que concerne às vivências escolares de uma criança considerada dentro do espectro autista. Durante a observação em campo, além da observação do comportamento da criança em questão, dos seus pares e demais colaboradores no seu cotidiano escolar, foram realizadas atividades didáticas/jogos, que se fizeram necessárias para fortalecer essas relações e obter alguns resultados acerca das habilidades e do domínio cognitivo da criança observada. Após um semestre de observações em situação de campo, todo o material coletado foi transcrito e analisado, gerando oito núcleos temáticos que correspondem às possíveis relações entre a dimensão afetiva e o processo do desenvolvimento do sujeito em questão. São eles: 1. A relação afetiva com o toque; 2. A relação afetiva com o objeto; 3. A relação afetiva com o ambiente; 4. Os ganhos de uma relação afetiva positiva; 5. A importância de identificar as potencialidades do espectro autista; 6. O ser inesquecível; 7. A capacidade de compreensão e de se fazer compreensível; 8. As condições adversas para a construção de uma relação afetiva positiva entre professor e aluno autista. Os dados sugerem que as relações afetivas positivas vivenciadas no ambiente escolar influenciaram de forma decisiva no desenvolvimento da criança observada. Destaca-se a importância da qualidade das mediações realizadas e a maneira como estas afetaram cada sujeito da pesquisa.

Palavras-chave: Relação Afetiva; Espectro Autista; Mediação; Ambiente Escolar; Interação.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	08
1. A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS	11
1.1 As relações afetivas no ambiente escolar.....	12
2. O ESPECTRO AUTISTA.....	16
2.1 Espectro Autista: como ocorrem as relações afetivas no ambiente escolar.....	17
2.2 O Método de Análise do Comportamento Aplicado (Applied Behaviour Analysis - ABA).....	19
3. MÉTODO.....	22
3.1 Sobre os sujeitos e a instituição de ensino.....	22
3.1.1 Os sujeitos de pesquisa.....	22
3.1.2 A instituição de ensino.....	23
3.2 Coletas de dados.....	24
4. ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	27
4.1 Análise de dados.....	27
4.2 Os Núcleos temáticos.....	28
4.3 Discussões de dados.....	41

CONSIDERAÇÕES

FINAIS.....48

Referências Bibliográficas

Anexo I

Anexo II

Anexo III

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho nasceu antes mesmo de eu entrar para o curso de pedagogia da Unicamp. Em fevereiro de 2012, comecei a trabalhar em um pequeno colégio particular, no município de Louveira.

Sempre soube que seria professora, razão que me fez, ao sair do Ensino Médio, procurar por um emprego na área da educação, pois ainda que não fosse diretamente em sala de aula, estaria minimamente conhecendo esse ambiente.

Comecei a trabalhar no colégio. Fazia as mamadeiras, realizava as trocas e higiene das crianças, em consonância a isso estava prestando vestibular. Trabalhei por dois anos realizando a mesma atividade, até que entrei para o curso de pedagogia na Unicamp.

No mesmo ano em que ingressei no curso, a coordenação do colégio me realocou, destinando-me para ser a acompanhante de uma criança espectro autista do terceiro ano. O contato com esta criança foi a experiência que deu origem a este trabalho.

Acompanhei durante um ano a criança, realizando atividades e mediando as suas interações no ambiente escolar. Porém, esse processo não foi fácil no início, pois ninguém havia, até então, tentado incentivar a interação entre aquele menino e os demais colegas de turma. Além do pouco apoio e ajuda por meio da gestão do colégio, eu e a professora trabalhamos praticamente sozinhas.

A sala era composta apenas por meninos, todos extremamente comunicativos e que, por estarem na mesma turma desde a Educação Infantil, tinham uma relação de amizade extremamente forte e estruturada.

Ao longo dos primeiros meses, eu e “J” (letra que usarei para designar a criança em questão) fomos nos descobrindo, um respeitando o tempo e as limitações do outro. Aos poucos, fui, com a ajuda da professora, realizando algumas atividades com ele, que, no início, eram desenvolvidas fora da sala de aula, pois ele não conseguia conviver com os outros meninos, demonstrando que os mesmos não gostavam dele. Porém, após um tempo, decidimos que as atividades seriam realizadas na sala de aula, pois a interação com seus pares era fundamental para o desenvolvimento de “J”. Para tanto, foi necessário que, durante o tempo em que passei desenvolvendo as atividades com ele, fora da sala, a professora fosse

conversando com os outros meninos e explicando a condição do “J” e a importância deles para que ele se desenvolvesse e tivesse uma boa vivência escolar.

Após quatro meses desse processo, conseguimos iniciar as mediações e proporcionar interações afetivas entre o “J” e os meninos da turma. Neste mesmo período eu e ele já tínhamos construído uma das relações mais fortes que vive até hoje, nos afetamos de uma maneira tão positiva e marcante, que ainda hoje, após quase sete anos, temos o mesmo sentimento um pelo outro. Ao final daquele ano, além dos ganhos na socialização do “J”, conseguimos também alfabetizá-lo, tendo como base o Método de Análise Aplicado (Applied Behaviour Analysis- ABA) que será explicado no decorrer deste trabalho.

Todos os ganhos que tivemos ao longo deste ano com o “J” levaram-me a analisar a relação entre a afetividade e o desenvolvimento do espectro autista, assunto que passei a pesquisar, mas logo percebendo o quanto pouco o mesmo era abordado na literatura. E foi neste momento que surgiu a ideia desta pesquisa e para o trabalho de conclusão de curso, na Pedagogia

Para embasar o meu trabalho, trarei alguns textos de Wallon, Vygotsky, Tassoni, Schmidt, Ribeiro e alguns outros colaboradores. Pretendo realizar um diálogo entre eles e os dados coletados no trabalho de campo.

No que concerne à coleta de dados, foi realizada durante o período de um semestre, na instituição de ensino integral Ceil Bairro Santo Antônio, que se localiza no município de Louveira.

A escolha dos sujeitos da minha pesquisa se deu de forma aleatória. Mapeei as instituições públicas de Educação Infantil da minha cidade, à procura de crianças consideradas dentro do espectro autistas. Na sequência, a Secretaria da Educação enviou-me para tal instituição, onde havia dois sujeitos do espectro autismo da mesma idade, porém de graus diferentes. O primeiro do sexo masculino, negro, com idade de 4 anos, com autismo de grau moderado, não apresentando comunicação oral, porém, com um alto índice de autonomia. O segundo, do sexo feminino, branco, com idade de 4 anos, com autismo de grau severo, apresentando pouquíssima interação social e total dependência de um outro indivíduo. Além disto também foram determinadas como sujeito da minha pesquisa as professoras dessas crianças.

Isto porque, o objetivo inicial do meu trabalho era de demonstrar a importância da afetividade entre o professor e a criança do espectro autista, tendo

como referência o processo de desenvolvimento do mesmo. Todavia, após os primeiros dias de observação em campo, esse objetivo tomou uma nova direção. Percebi que uma das crianças apresentava uma relação afetiva positiva com uma das serventes da escola, relação esta que não apresentava com a professora da sala. Diante disto, procurei direcionar a minha observação para a relação professor-aluno, ampliá-la de forma a englobar todas as relações afetivas daquela criança, no ambiente escolar, procurando identificar o quanto estas interferem no seu desenvolvimento.

Assim, o objetivo deste trabalho é identificar e mapear as relações afetivas vivenciadas pela criança no ambiente escolar, focando indícios que possibilitem relacionar com o seu processo de desenvolvimento.

Para tanto, este será apresentado de forma a permitir ao leitor realizar uma viagem até o ambiente e os indivíduos observados durante o trabalho de campo, assim como a todo o processo de construção do mesmo. Para tornar isto possível, cada seção será apresentada quase que com a mesma riqueza de detalhes que as vivências observadas durante o campo.

A construção de cada capítulo deste trabalho foi realizada de maneira a possibilitar ao leitor uma reflexão e possíveis inquietações a respeito do tema trabalhado. Para tanto, fez necessário trazer uma discussão a respeito da importância das relações afetivas para o desenvolvimento do indivíduo, e os impactos da mesma no ambiente escolar, trazendo autores e estudiosos da área. A segundo capítulo apresenta o transtorno do espectro autista, trazendo um resumo histórico a respeito do mesmo, destacando algumas das suas características e desafios. Sendo finalizado com uma breve consideração a respeito do método ABA (Applied Behaviour Analysis).

A partir do terceiro capítulo, serão apresentados os sujeitos da pesquisa e o ambiente escolar observado, assim como o método, a análise e os resultados. O quinto capítulo irá trazer uma discussão com autores, tanto da área da afetividade quanto do autismo, analisando todos os dados coletados por meio da pesquisa.

Por fim, o trabalho será finalizado com as considerações finais a respeito de todo o processo de construção do mesmo. Trazendo uma visão pessoal da autora acerca de todas as dificuldades, reflexões e aprendizados proporcionados por este trabalho.

1. A IMPORTÂNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS

Todas as fases da vida de um indivíduo são permeadas por relações afetivas, tanto positivas quanto negativas. São as interações que se realizam em cada uma, fundamentais para o desenvolvimento desse indivíduo.

Segundo Wallon (1934), para que se desenvolvam plenamente as capacidades cognitivas, afetivas e motoras de um indivíduo, a qualidade das interações promovidas nos ambientes dos quais este faz parte tem um papel indispensável.

O autor, em sua teoria psicogenética, dá lugar de destaque à afetividade. Para ele, esta nasce antes mesmo da inteligência e mantém uma relação dialética com as funções motora e cognitiva.

Tendo isso em vista, entende-se que nenhum indivíduo é privado da sua capacidade de sentir, ou seja, a sua capacidade de ser afetado pelo outro ou pelo ambiente.

O conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Wallon defende o papel fundamental que a afetividade apresenta no processo de desenvolvimento do indivíduo. Para ele, a emoção é o primeiro, e também, mais forte vínculo que se cria entre os indivíduos.

Porém, Wallon (1994) estabelece uma distinção entre a emoção e a afetividade. Para ele, as emoções apresentam-se como manifestações de estados subjetivos, porém, com características orgânicas.

Ao nascer, o bebê, manifesta as suas dores e sensações por meio do choro, que é causado por contrações musculares ou viscerais. Wallon (1968) defende o caráter biológico das emoções, destacando a sua origem na função tónica, ou seja, cada emoção causa um tipo de alteração muscular, dependendo da sua natureza.

A afetividade, porém, para Wallon, tem uma concepção mais ampla, envolvendo sentimentos e emoções, ou seja, características psicológicas e biológicas.

Em sua teoria, o autor defende que, a afetividade surge um pouco mais tarde, quando a criança já está mais velha, período em que já domina elementos simbólicos fornecidos pela cultura. Para ele, é com o surgimento destes elementos

simbólicos que as emoções complexificam-se e se desenvolvem em sentimentos e na paixão, que caracterizam a afetividade.

Em seus estudos a respeito do desenvolvimento infantil, Wallon, destacou a importância de se conhecerem os alunos não somente no seu aspecto cognitivo, mas também emocional. Garantindo-se a otimização das interações, das trocas e demais experiências vividas na escola, pode-se interferir na personalidade da criança.

Portanto, as relações afetivas são indispensáveis ao indivíduo para o seu pleno desenvolvimento, independente da fase em que esteja vivendo. E devem ser proporcionadas em todos os ambientes que faça parte da sua vivência, o que reforça a importância do outro também como facilitador e provedor desses momentos de interação.

1.1 As relações afetivas no ambiente escolar

Em nosso ambiente, além do ambiente familiar, é na escola que o indivíduo irá criar as suas interações mais profundas. Sendo assim, é indispensável que todos os sujeitos que fazem parte da vivência das crianças no ambiente escolar atentem para a responsabilidade que têm em proporcionar as interações mais qualificadas possível visando ao desenvolvimento dos alunos.

Na sala de aula, o professor deve contemplar e trabalhar as necessidades e habilidades de cada aluno, considerando-os como seres únicos. Quando o professor não possibilita momentos de interação e de relações afetivas com e entre os seus alunos, deixa de fornecer as condições concretas para um adequado processo de desenvolvimento. Neste sentido, as produções do grupo do afeto vêm reforçando o papel da afetividade no desenvolvimento dos alunos, com ênfase na figura do professor. Conforme Tassoni,

O que diz, como se diz, em que momento e por quê, da mesma forma que o que se faz, como se faz em que momento e por quê afetam profundamente as relações professor-aluno, influenciando diretamente o ensino-aprendizagem. (TASSONI, 2000, p. 149).

A confiança da criança no seu professor tem uma enorme importância no processo de aprendizagem. Quando o aluno confia no seu professor e enxerga nele um “lugar seguro”, também os conteúdos de ensino passam a ter significado para o aluno, garantindo de maneira positiva o seu processo de aprendizagem.

Portanto, a afetividade é um fator importantíssimo na relação professor-aluno, pois o processo de aprendizagem ocorre entre seres humanos, ou seja, é o começo de uma relação social. A criança tem que se sentir segura diante do professor, ou seja, tem que ter confiança, afeto. E no caso da educação, em que o centro é o aprendiz, o carinho físico (beijos, abraços, cafunés) é substituído pelo carinho psicológico: um elogio depois de uma atividade feita, por exemplo. (Leite e Tassoni, 2002).

Wallon afirma que é por meio das manifestações afetivas, que permeiam a mediação que se estabelece entre a criança e o adulto, que aquela acessa o mundo simbólico.

As interações em sala de aula são constituídas por um conjunto complexo de variadas formas de atuação que se estabelecem entre as partes envolvidas – professores e alunos. Uma maneira de agir está intimamente relacionada à atuação anterior e determina, sobremaneira, o comportamento seguinte. Na verdade, é pela somatória das diversas formas de atuação, durante as atividades pedagógicas, que a professora vai qualificando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos de conhecimento. (LEITE e TASSONI).

A aprendizagem é um processo social e, portanto, envolve o outro. É por meio dele, das interações e das trocas afetivas com ele realizadas que o indivíduo passa a construir a sua visão de mundo e a significá-la.

Vygotsky (1998) defende que a construção do conhecimento acontece a partir de um intenso processo de interação entre os indivíduos. O que fortalece a importância do processo de mediação realizada pelos adultos que cercam a criança, em especial, no espaço escolar.

O efeito positivo da qualidade das mediações, realizadas no ambiente escolar, mostra que as interações presentes neste ambiente estão marcadas pela afetividade. Isto possibilita que o professor responsável por tais mediações, assim como o seu objeto de ensino, passem a ter também um significado afetivo positivo para os alunos.

Tomo emprestadas, neste momento, as palavras de Dantas (1993) ao dizer que “é impossível alimentar afetivamente à distância” (p. 75), ou seja, para que haja troca afetiva é imprescindível que haja também proximidade. Qualquer pessoa adulta

facilmente se dá conta do quanto aprende melhor quando quem está ensinando é alguém que a afeta de forma positiva. Isso desde a moça do canal de culinária, até o professor universitário. Ensinar envolve a dimensão da afetividade, porque para que o outro possibilite a apropriação do conhecimento, é fundamental ser afetado pelo outro. Conforme pode-se verificar na produção do grupo do afeto,

... é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação “tête-à-tête” com o aluno. (LEITE e TASSONI, 2002, p.13).

A afetividade deve permear todas as relações presentes no ambiente escolar. Tendo em vista a sua importância, defendida por Wallon e Vigotsky, no processo de desenvolvimento do indivíduo, pode-se supor que essa relação também pode incluir a criança considerada dentro do Transtorno do Espectro Autismo (TEA).

Para tanto é preciso que o processo de ensino/aprendizagem seja pensado a partir do aluno, esteja ele ou não considerado dentro do espectro autista. As decisões que cada professor toma, possivelmente irão determinar a qualidade das relações que o mesmo terá com os seus alunos.

Leite (2012) apresenta as cinco decisões pedagógicas adotadas pelo *Professor inesquecível*, as quais faço referência na sequência: a) a escolha dos objetivos de ensino, que devem ser relevantes e claros; b) a decisão sobre o início do processo de ensino, que considere o conhecimento prévio do aluno; c) a organização dos conteúdos de ensino, seguindo a organização epistemológica da área envolvida; d) a escolha dos procedimentos e atividades de ensino, que garantam a participação ativa do aluno, e) a escolha dos procedimentos de avaliação do ensino, de forma coerente e que garanta o sucesso do aluno. A decisão de pensar mediação pedagógica a partir do sucesso do aluno, mostra o compromisso assumido em se proporcionar a aprendizagem do mesmo, levando em conta os impactos afetivos que irão produzir nele.

Com isto, não estamos defendendo uma proposta pedagógica específica, mas assumimos que não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos. Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente escolar absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizagem do aluno, o que só poderá se concretizar através de um projeto pedagógico assumido e desenvolvido pelo coletivo dos professores, com esse compromisso previamente assumido: a aprendizagem do aluno. (LEITE, 2012)

Uma educação que tenha como objetivo e centro a criança, permite que esta sinta-se e, realmente faça parte da construção de tudo o que diz respeito da sua vivência escolar. Quando o professor pensa as suas atividades tendo como ponto de partida e de chegada a criança, abre possibilidades para a criação de um ambiente plenamente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo, como consequência o processo de desenvolvimento completo da mesma.

Pensar as práticas pedagógicas, enquanto professor, a partir da e para a criança é também uma forma de garantir uma relação afetiva positiva entre o sujeito/criança e o objeto do conhecimento/conteúdo escolar. É possível afetar positivamente o outro todas as vezes que criamos as condições necessárias para garantir o sucesso no processo de ensino – aprendizagem.

Na ação de ensinar-aprender com significado, faz-se fundamental uma relação de cumplicidade entre professor e a criança. É como uma condição de parceria: um não vence se o outro também não vencer. Essa cumplicidade se constrói nas interações estabelecidas, ou seja, nas relações afetivas positivas no ambiente escolar, por exemplo.

Vygotsky defende que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida do indivíduo. Isto me leva a refletir a respeito do tipo de interação que está sendo proporcionada nos ambientes escolares atualmente: as relações estão, em grande parte, direcionadas somente para os aspectos cognitivos, sendo os aspectos emocionais deixados de lado.

2. O ESPECTRO AUTISTA

Autismo foi o termo dado pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, em 1916 para referenciar os sintomas negativos presentes na esquizofrenia. Porém, foi em 1943, que o autismo começou a ser estudado pelo psiquiatra Leo Kanner, que iniciou os estudos que possibilitaram o que se sabe a respeito desse assunto atualmente.

Durante o período de 1954 até 1970, foi realizado um estudo de meta-análise, que mostrou que o autismo era estudado por três grupos de abordagens diferentes. Os não-organicistas que consideravam os pais dos autistas como os principais responsáveis para tal condição, e as crianças eram por eles vistos como as “vítimas”. A segunda abordagem, denominada orgânico-ambientalista, entendia que a causa do autismo se dava pelo fato de os pais falharem nos cuidados necessários para a criança já deficiente. E, por fim, os organicistas, que consideravam o autismo como um transtorno de origem exclusivamente neurológica e orgânica. Porém, após uma série de estudos realizados, o autismo foi retirado da categoria das psicoses e passou a ser considerado como um transtorno invasivo do desenvolvimento (DeMyer et al. 1972).

Para questionar as hipóteses etiológicas vigentes, esses autores pesquisaram 96 famílias quanto a uma série de medidas que envolviam práticas de cuidados infantis com crianças com autismo, com outros transtornos do desenvolvimento e com desenvolvimento típico. Caso aqueles teóricos que defendiam a etiologia não organicista estivessem corretos, ou seja, se a causa do autismo realmente estivesse ligada à qualidade das relações parentais, as famílias de crianças com autismo pontuariam abaixo dos outros dois grupos nessas medidas. Já se ocorresse o contrário, o peso das influências orgânicas ou orgânico-ambientalista ganharia relevância. (SCHMIDT, 2013, p. 11).

A pesquisa de Marion DeMyer *et al.* (1972) verificou que a qualidade das interações parentais das famílias de crianças autistas era a mesma que das demais crianças. Trouxe um fato novo, que mostrava que os autistas apresentam mais alterações eletroencefalográficas que as demais.

Atualmente, falamos em espectro autismo, pois compreende uma enorme variação na manifestação dos sintomas e das peculiaridades entre esses indivíduos. No que corresponde aos fatores genéticos, Coleman (2005) propôs uma separação dos principais tipos de autismos, que são descritos como *autismo síndrômico* e *autismo idiopático*. O autismo síndrômico tem como principal característica o fato de seu quadro clínico não se restringir às características comportamentais e é bem mais

complexo. Neste quadro, o autista pode apresentar também peculiaridades, tais como, mudanças no formato da face e do crânio, sinais cutâneos, tumores, convulsões, além de, muitas vezes, estar associado ao retardo mental. Entre as suas causas, podem-se destacar: um ou vários genes, cromossomos ou agentes de infecção. No autismo idiopático, ou seja, que não apresenta características físicas, apenas comportamentais, enquadram-se os autistas dos quais ainda não se conhecem as causas de seus transtornos.

Os fatores genéticos são, atualmente, considerados a causa primária do autismo; todavia, outros fatores como complicações no pré-natal, perinatal e neonatal também têm sido observadas em crianças com autismo.

Apesar dos grandes avanços que os estudos sobre o autismo vêm tendo, ainda há um grande caminho a percorrer até que seja encontrada uma ou um conjunto de causas para o autismo, o que possibilitará aprimorar as formas de tratamento deste quadro.

2.1 Espectro autista: Como ocorrem as relações afetivas no ambiente escolar

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases- LDB (1996) são documentos que garantem o direito de acesso à educação de qualidade para todos. Com isso, as escolas devem oferecer condições adequadas para a aprendizagem de crianças com autismo/ transtornos globais do desenvolvimento (Brasil 2007).

Em 27 de dezembro de 2012 foi sancionada a lei 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta foi batizada de “Lei Berenice Piana”, em homenagem a uma mãe que tem seu filho diagnosticado dentro do espectro autista. Berenice, desde que recebeu o diagnóstico do seu filho, vem realizando uma luta em prol dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autismo. O art. 3º que trata dos direitos conferidos à pessoa com transtorno do espectro autista, traz entre outros, o direito de acesso à educação.

Este, como descrito nos parágrafos anteriores, é garantido a todos. Então, deve-se tratar atualmente a respeito da escolarização das crianças consideradas dentro do espectro autismo e a importância da mesma para a sua aprendizagem.

A este respeito, Schmidt (2013) discorre trazendo a importância de se tratar da questão da escolarização de pessoas com autismo na educação regular, como forma de inclusão educacional e social.

Tais mudanças colocam a instituição escolar como foco central de atenção ao autismo, envolvendo todos aqueles que nela atuam: gestores, equipe, professores e alunos. Para oferecer uma boa qualidade nas experiências educacionais das pessoas com autismo no contexto escolar, é imprescindível a aquisição, a apropriação e a integração por parte da escola daqueles conhecimentos outrora situados fora dela. Urge uma integração do conhecimento produzido até hoje pelas diversas áreas para que este seja disponibilizado e compartilhado na inclusão educacional escolar. (SCHMIDT, 2013, p.19)

As relações afetivas positivas apresentaram-se, na criança observada no presente estudo, ao longo do trabalho de campo, de maneira a favorecer o seu desenvolvimento, o que permite a hipótese de que os impactos destas relações, no espectro autista, proporcionam os mesmos ganhos que nas crianças não consideradas dentro deste transtorno.

Mas para haver essas relações, é indispensável entender e trabalhar todas as suas potencialidades. Vê-lo como um indivíduo completo na fase em que se encontra e não fragmentado, é enxergar a criança total e não os seus limitadores. Ainda que suas etapas tenham atrasos, em cada uma dela essa criança descobre coisas novas e está completa.

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é o único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON, 2007, p.189)

Diante dessa incapacidade de enxergar essas crianças como completas, faz-se necessária uma análise profunda das dificuldades presentes nas relações escolares, no que concerne à relação entre a criança do espectro autista e o outro.

Ao longo da minha vivência como educadora, tanto no meu ambiente de trabalho quanto nos espaços escolares onde realizei os estágios, tenho observado que se tem feito uma separação do que é prática educativa, que não existe, para

justificar uma deficiência na “própria” relação com o espectro autista. Ou seja, as dificuldades e limitações apresentadas pelas crianças consideradas dentro do espectro autismo são colocadas em primeiro plano, como forma de se justificar o que não tem sido feito para que o ambiente escolar seja um espaço de construção para as mesmas.

Para falar sobre a prática educativa e o que ela engloba, tomo emprestadas neste momento, as palavras de Freire (1999) “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico à serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p. 143).

Vygotsky (1998) aponta a importância da mediação do outro, sendo que é por meio dela que ocorre um intenso processo de interações com o meio social, o que permite a construção do conhecimento. Portanto, para ele, a construção do conhecimento se dá a partir da interação entre as pessoas.

Neste sentido, os dados que serão apresentados nesta pesquisa, através da descrição das relações afetivas, no ambiente escolar, mostram-se importantes para que a criança considerada do espectro autista realize a maior quantidade de interações possíveis, participando assim de forma ativa na construção do seu conhecimento.

2.2 O Método de Análise do comportamento aplicado (Applied Behaviour Analysis-ABA)

A ABA é um método que permite observar e analisar os comportamentos do espectro autista e de que maneira o ambiente interfere neles. Este método já existe há cerca de 50 anos e vem contribuindo de maneira eficaz para melhorar as interações sociais, além das habilidades cognitivas dos espectros autistas. Tem como objetivo trabalhar para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, entre outras, dentro de espectro autismo. A ABA é baseada nos princípios da Análise Aplicada do Comportamento, desenvolvidos pelos behavioristas.

Skinner, a partir dos estudos de Pavlov e Watson, os pioneiros do Behaviorismo, reviu e reconceituou a análise do comportamento da época, dando

origem à teoria da Análise do Comportamento: Behaviorismo Radical. O autor é considerado o pai da Análise do Comportamento Aplicada.

As atividades presentes neste método estão sendo realizadas por meio de gerenciamento de comportamento e ensino de habilidades que estimulam atitudes positivas.

No gerenciamento do comportamento, sempre que há uma ação positiva em relação ao comportamento das crianças do espectro autista, o mesmo recebe frequentes recompensas, com a função de estimular a repetição de tal atitude. Já no caso de atitudes tidas como negativas, tais como, agressividade, irritabilidade, gritos entre outros, a forma de se inibir a repetição de tal ação é por meio da repreensão ou retirada da criança da situação.

Em relação ao que concerne o ensino de habilidades que estimulem as atitudes positivas, cabe o ensino de habilidades que possibilitam ao espectro autista ter sucesso nas suas ações e passem a utilizar-se menos de atitudes negativas para ter as suas necessidades atendidas.

O método ABA tem a sua eficácia cientificamente comprovada no tratamento do espectro autista. É indicado que a sua aplicação tenha início ainda na primeira infância, preferencialmente antes que a criança atinja os quatro anos de idade, o que não impede que este seja aplicado também em outras fases da vida do indivíduo.

A análise do comportamento fundamentou os conceitos a partir dos quais são desenvolvidos os procedimentos aplicados pela ABA. Sendo os principais o reforçamento positivo e negativo, a punição positiva e negativa, a extinção e a modelação.

O reforçamento positivo e negativo tem o intuito de fortalecer o comportamento, aumentando a probabilidade de que o indivíduo o repita futuramente. No caso do reforçamento positivo, ele ocorre em decorrência da apresentação de um estímulo reforçador; já o reforçamento negativo, ocorre pela retirada de um estímulo aversivo consequente. A este respeito, Skinner (1970), em *Ciência e Comportamento Humano*, afirma:

Os eventos que se verificam ser reforçadores são de dois tipos. Alguns reforços consistem na apresentação de estímulos, no acréscimo de alguma coisa... Esses são denominados reforços positivos. Outros consistem na remoção de alguma coisa... Esses denominam-se reforços negativos. Em ambos os casos, o efeito do reforço é o mesmo: a probabilidade da resposta será aumentada. (pág. 49).

Na análise do comportamento, a extinção também é um processo bastante utilizado. Segundo Moreira e Medeiros (2007,) ela diz respeito à ausência do estímulo reforçador anteriormente apresentado, ou seja, a interrupção de um reforçamento que vinha causando determinado comportamento no indivíduo. Com a ausência de tal reforçamento a tendência é de que o comportamento diminua de frequência.

No caso da punição, são as consequências que determinam a diminuição da frequência de determinado comportamento. Esta, assim como o reforçamento, pode ser positiva ou negativa. A punição positiva ocorre com a apresentação de um estímulo aversivo que suprime o comportamento. Já a punição negativa, acontece quando a retirada de um estímulo reforçador conseqüente suprime tal comportamento.

No que diz respeito à modelação, Moreira e Medeiros (2007) e Skinner (1953/2003) concordam ao defender que é por meio da modelagem que padrões de comportamentos complexos passam a fazer parte do repertório comportamental de um indivíduo.

A este respeito, Moreira e Medeiros (2007) dão como exemplo a aquisição da fala de um bebê. Ao emitir determinados fonemas que, embora minimamente, façam referência a elementos do ambiente, a pessoa que o cuida deve reforçá-lo com carinho, o que possibilita que o bebê aumente a frequência dessa resposta e identifique o significado da mesma, na medida em que poderá relacionar com o respectivo objeto ou pessoa, por exemplo. Posteriormente, à medida em que a resposta se fortalecer no repertório da criança, a mesma passará a ser emitida adequadamente, independente do reforço externo. Portanto, o processo possibilitará que o sujeito intensifique a frequência da resposta verbal em relação ao referido estímulo, com a conseqüente extinção das demais respostas diante daquele estímulo.

Todos estes conceitos são utilizados, no caso da criança com transtorno do espectro autista (TEA), para possibilitar um comportamento que melhore, além do seu convívio familiar, o seu convívio social.

3. MÉTODO

3.1 Sobre os sujeitos e a instituição de ensino

A escolha dos sujeitos desta pesquisa, assim como da instituição ocorreu de uma maneira bem simples.

Inicialmente, realizei um mapeamento nas escolas do município escolhido, Louveira, em busca de alunos considerados dentro de espectro autismo. Para realizar tal mapeamento recebi a ajuda a secretaria da educação, além de professoras e funcionários de diferentes escolas do município.

Após uma semana realizando esse trabalho, a secretaria da educação me direcionou para o Ceil do Bairro Santo Antônio, instituição na qual havia duas crianças consideradas dentro do espectro autismo, com laudo médico.

Fui até a escola e conversei com uma das diretoras, apresentei a ela a forma como se daria a minha pesquisa e a mesma me deu a autorização para realiza-la.

Na semana seguinte passei a acompanhar a turma do aluno da professora do aluno “S”, sujeito principal da minha pesquisa.

3.1.1 Os sujeitos de pesquisa

Como trazido na introdução, inicialmente, os meus sujeitos de pesquisa seriam os dois espectros autistas e as suas professoras. Porém, após os primeiros dias de pesquisa, a mesma ganhou um novo caminho, determinando novos sujeitos para a pesquisa.

A criança considerada dentro do espectro autismo, “S”, tem quatro anos, negra, e apresenta autismo grau moderado. Não apresenta comunicação oral, mas realiza com autonomia ações de necessidades fisiológicas.

A professora “A”, é responsável pela turma de “S”, jardim II, tem menos de trinta anos, branca, pedagoga formada, é funcionária pública do município.

Apresenta uma deficiência na sua forma de relacionar-se afetivamente de positiva com a criança “S”.

A servente de limpeza “N”, branca, mais de trinta anos, trabalha como terceirizada na limpeza e manutenção da escola. Inicialmente, ela não era um dos meus sujeitos de pesquisa, mas foi por meio da sua relação afetiva com a criança “S” que percebi a necessidade de conduzir a minha observação para todas as relações afetivas de “S” dentro do ambiente escolar.

A professora “C”, professora responsável pela outra turma de jardim II. Funcionária pública do município, branca, mais de trinta anos, assumiu a sala no início de junho, estava de licença prêmio. Mostrou-se sempre preocupada em interagir com a criança “S”.

Pesquisadora, estudante universitária, negra, menos de trinta anos, moradora do município de Louveira. Realizou a observação e mediu algumas atividades com a criança “S”. Criando com a mesma uma relação afetiva positiva que resultou em ganhos na interação social da criança observada.

3.1.2 A instituição de ensino

O Centro Educacional Integrado de Louveira- CEIL do Bairro Santo Antônio, é uma escola de grande porte. Ele está dividido dois prédios, sendo um de ensino dos anos iniciais e o outro destinado para a educação infantil, além disso conta com espaço de quadras desportivas e piscina, que além das crianças, também está destinado à população dos arredores que pode se cadastrar na secretaria de esportes para participar de diversas atividades lá oferecidas.

Como se referido acima a escolha da instituição foi uma indicação da secretaria da educação, após ter mapeado as escolas nas quais haviam crianças consideradas dentro do espectro autismo, com laudo.

A pesquisa foi realizada na educação infantil, o prédio está dividido em três andares, nos quais as crianças estão distribuídas por idade, sendo o primeiro andar o espaço onde se localiza as salas de administração, diretoria, almoxarifado, sala dos professores, refeitório das crianças e a cozinha. No segundo andar localizam-se cinco salas de aula, duas de jardim I e três de jardim II, banheiro

feminino e masculino, dormitório. No terceiro andar, localizam-se as salas das pré-escolas (5) e a sala de vídeo. Além do parque e de um grande espaço aberto que fazem os arredores da escola.

Todo os espaços estão bem equipados, a escola é colorida e bastante acolhedora.

3.2 Coleta de dados

A coleta de dados dessa pesquisa não é homogênea, apresenta variações nas atividades, conversas e observações realizadas.

Após a seleção dos sujeitos da pesquisa, deu-se início a coleta de dados. Nos primeiros dias foram realizadas apenas observações nas interações da criança “S” no ambiente escolar (registradas por meio de anotações no diário de campo, que após o período de trabalho de campo foram transcritas para uma ficha de observação (ANEXO I).

Em um segundo momento a pesquisadora trabalhou as partes do corpo com o “S”, utilizando a boneca com a qual a criança tem uma forte relação afetiva. No momento dessa atividade, a pesquisadora sentou-se na cadeira ao lado da mesa do aluno “S”, que segurava a boneca. A decisão por trabalhar as partes do corpo, mais que proporcionar o reconhecimento das mesmas, foi para criar uma ponte de interação entre a criança e a pesquisadora. Conforme a mesma ia indicando determinada parte do corpo na boneca, ia também apontando-a no corpo da criança, que não esboçou nenhuma reação durante os primeiros minutos, ação que se modificou no momento em que a pesquisadora tocou a sua mão. A criança olhou-a rapidamente, esfregou o nariz em uma das mãos da pesquisadora e deitou a cabeça em seu colo, permanecendo assim por alguns minutos. A pesquisadora respondeu à ação da criança com o gesto de acariciar lhe os cabelos.

Em meio a todo o processo de observação, a pesquisadora começa a notar que a criança “S” apresenta maior interação com determinados indivíduos e menor com outros, fato que acarreta na necessidade de entender melhor quem são estes sujeitos. Primeiro a pesquisadora realiza uma conversa espontânea (registrada por meio de anotação no diário de campo) com a professora “A”, que relata as suas

dificuldades em se relacionar com a criança “S” e inseri-la no cotidiano da turma. Passados alguns dias, uma conversa espontânea também é realizada entre a pesquisadora a auxiliar de limpeza “N”, com quem “S” apresenta a relação afetiva mais forte até então observada (o relato também foi registrado no diário de campo).

Após alguns outros dias de observação e registro, a pesquisadora começa a aplicar algumas atividades para “S”. Neste momento a interação entre ela e a criança já está acontecendo de maneira positiva.

A pesquisadora já havia pesquisado algumas atividades destinadas para espectro autista, e após as observações realizadas selecionou duas que se encaixavam com a criança em questão. A primeira atividade trata-se de um jogo de quebra-cabeça (ANEXO II) que foi confeccionado pela própria pesquisadora, utilizando-se de papel colorido.

A atividade foi aplicada fora da sala, numa mesa que se localiza ao final do corredor da sala, lugar em que “S” gosta muito de ficar, isto porque, neste dia as crianças estavam bastante agitadas, o que deixou “S” inquieto naquele ambiente.

Pesquisadora: Aqui é bem bonito né? Dá para ver as árvores e o parque.

Ah, também tem esse monte de brinquedos! (As peças de lego ficam em prateleiras ao longo do corredor, “S” gosta muito destas peças).

Pesquisadora: Olha, trouxe esse jogo para montarmos juntos. Quer tentar? É um quebra-cabeça!

Espalho as peças na mesa.

“S” me olha rapidamente e monta as duas primeiras sequências com facilidade. Depois se levanta e volta para a sala.

A terceira atividade realizada, foi o contorno das letras. A mesma foi aplicada dentro da sala de aula, com o intuito de envolver a criança “S” com aquele ambiente e os indivíduos que o compõe. O material utilizado pela pesquisadora trata-se de placas confeccionadas em material plastificado, na qual está desenhada a sombra de cada letra, e também uma caneta com apagador (ANEXO III) para que a criança realize o contorno e o apague quando necessário.

Pesquisadora: “S” olha que legal essa atividade que eu trouxe para fazermos juntos! Nas plaquinhas tem os pontilhados das

letras do alfabeto e com essa caneta dá para contornar e apagar.

Vou te mostrar como se faz!

Fiz as três primeiras letras e depois dei a caneta na mão dele.

Ele começou a fazer os contornos bastante empolgado.

Pesquisadora: Isso “S”, muito bem! Parabéns!

Enquanto eu falava, ele me olhava e sorria.

As crianças estavam estagnadas ao vê-lo realizar a atividade!

“P”: Olha prô, o “S” sabe fazer!!!

Professora “A”: O que vocês estão fazendo aí? Deixem o “S” fazer as coisas dele.

Essas duas atividades foram aplicadas em outros dois momentos, após retornarmos do período de férias. “S” as realizou com a mesma facilidade com que as havia feito antes. Neste segundo momento, o jogo de quebra-cabeça também foi aplicado dentro da sala de aula, “S” o realizou com tranquilidade e um alto teor de concentração.

Todas as observações, conversas e atividades realizadas foram registradas no diário de campo durante o momento em que aconteceram.

4. Análise de dados e Resultados

4.1 Análise de dados

Os dados desta pesquisa, como já descrito no capítulo anterior, foram coletados por meio de conversas, atividades e observações das relações afetivas vivenciadas no ambiente escolar. Todo o material foi registrado no diário de campo, no momento em que aconteceram e depois foram transcritos para a ficha de observação de campo, de forma a facilitar a análise posterior.

Ao fim do trabalho de campo, todo o material acumulado foi digitado e impresso, logo depois iniciou-se um processo de análise do mesmo. A este processo coube organizar de maneira sistematizada todo o material que se havia obtido, para facilitar a interpretação e a identificação dos resultados.

Cada ficha de observação de campo foi analisada de maneira cautelosa, o que necessitou um longo tempo. Durante esta análise foram sendo destacadas palavras ou frases que representavam as informações que cada ficha apresentava.

Ao final da análise de todas as fichas, passou-se a analisar as palavras e as frases que foram retiradas de cada registro, separando-as por temas. Todo este processo deu origem há oito núcleos temáticos.

Para Zanelli (1992) núcleos temáticos se caracterizam pelo agrupamento dos dados de acordo com sua natureza, tendo o objetivo de facilitar a sua organização e o seu manuseio.

O conjunto de núcleos temáticos desta pesquisa estão relacionados aos aspectos correspondentes às dimensões afetivas presentes nas relações vivenciadas no ambiente escolar e as suas implicações no processo de desenvolvimento de uma criança considerada dentro do espectro autista.

Após a realização de todo este processo, montou-se uma tabela classificando a ordem dos oito núcleos temáticos encontrados durante a análise do material obtido.

4.2 Os Núcleos Temáticos

QUADRO 1- Os núcleos temáticos construídos por meio da análise dos dados.

- 1- A relação afetiva com o toque.
- 2- A relação afetiva com o objeto.
- 3- A relação afetiva com o ambiente.
- 4- Os ganhos de uma relação afetiva.
- 5- A importância de identificar as potencialidades do espectro autista
- 6- O ser inesquecível.
- 7- A capacidade de compreensão e de se fazer compreensível.
- 8- As condições adversas para a construção de uma relação afetiva positiva entre professor e aluno autista.

1.A relação afetiva com o toque

O primeiro núcleo - A relação afetiva com o toque – aborda os relatos obtidos por meio das observações realizadas durante o trabalho de campo, destacando recortes de momentos em que o toque foi identificado como determinante de importantes impactos afetivos para o desenvolvimento do sujeito “S”, considerado dentro de espectro autismo.

O sujeito “S”, sempre que tocado afetivamente pelo sujeito “N”, reagia de maneira positiva, mostrando-se confortável e acolhido pelo mesmo. Os sujeitos aqui

citados apresentam uma relação afetivamente positiva, marcada pelo toque e a troca dele entre ambos.

Após receber o lanche, ele senta-se afastado das outras crianças, em uma mesa que se localiza no canto do refeitório.

Ele come as bolachas, olhando fixamente para dentro do copo.

De repente ouço uma voz:

“S”, cadê meu abraço? (“N” o chama da mesa que se localiza à frente da em que “S” se encontra)

A criança pega o copo com as bolachas, se levanta e vai até a funcionária que o chamou. Para em sua frente, sorri e esfrega o nariz em suas mãos (as mesmas estão colocadas sob as suas pernas).

“N” faz carrinho com as mãos na cabeça de Samuel, que logo se afasta e volta a comer as bolachas (Anexo I. Sessão de observação do dia 17/05/2018)

Durante os meses de trabalho de campo, observou-se que toda vez que o sujeito “S” sentia-se positivamente afetado, respondia com o gesto de esfregar o nariz nas mãos da pessoa que o tinha afetado positivamente. Isto possibilita inferir que, para esta criança considerada do espectro autismo, o toque não é um problema, mas sim a maneira como ele acontece e de onde ele vem.

Pesquisadora: Oi “S”!

“S” está sentado segurando a boneca, volta o olhar para mim e rapidamente o desvia.

Pesquisadora: Você quer tentar fazer essa atividade? (aponto para o livro que está em cima da mesa).

“S” não esboça reação. Então resolvo falar sobre as partes do corpo, aproveitando para usar a boneca que ele gosta, vou apontando e dizendo o nome de cada órgão, primeiro na boneca e depois nele. De repente o “S” me olha, esfrega o nariz em minhas mãos e deita a cabeça em meu colo. Permanece assim por cerca de uns dois minutos (Anexo I. Sessão de observação do dia 31/05/2018).

Este núcleo sugere que o toque, quando realizado de maneira afetivamente positiva, pode possibilitar que se crie uma “ponte” de comunicação entre a criança

do espectro autista e os indivíduos que fazem parte do meio em que ele está inserido. No que se refere ao ambiente escolar, como mostrado por meio dos relatos observados nas relações do sujeito “S”, o toque abre possibilidades de se trabalhar com as crianças com essas características.

Descemos para o lanche como de costume. “S” pegou as bolachas e sentou-se. A professora “C” (uma professora que estava de licença) se aproxima.

Professora “C”: “S”?

Ele olha para ela rapidamente e sorri.

Professora “C”: Ele faz contato visual com a gente. (ela diz para as outras professoras).

- Está gostosa essa bolacha? Vou me sentar aqui perto de você! (Ela passa a mão no rosto dele)

Depois de um tempo ela volta para a mesa com as outras professoras.

“S” se levanta, vai até a professora “C” e dá um beijo em seu rosto.

A professora sorri!

Encontramos a professora “C” mais algumas vezes naquele dia, e toda vez que a via, “S” esfregava o nariz em suas mãos (Anexo I. Sessão de observação do dia 19/06/2018).

A relação afetiva positiva observada entre o sujeito “S” e o sujeito “N”, ao longo das sessões, sempre esteve marcada pelo toque, vindo de ambas as partes. O que permitiu perceber que o toque tem uma grande importância nas relações vivenciadas por “S” e os demais indivíduos que fazem parte do seu meio.

Chegamos para o café. “S” vai pegar o copinho com as bolachas, como faz todos os dias. Enquanto isso eu fico em pé próxima à mesa que ele gosta de se sentar, a “N” está sentando lá também.

“S” passa por nós e senta-se na mesa ao lado, que também fica vazia.

“N”: Oi “S”, você nem me deu um beijo hoje. Vem aqui. Cadê meu beijo?

“S” se levanta, vai até ela e esfrega o nariz no seu rosto. Depois volta ao seu lugar (Anexo I. Sessão de observação do dia 21/08/2018).

Ao longo das sessões de observação do trabalho de campo, o toque permeou a maior parte das interações realizadas pelo sujeito “S”. O mesmo se utilizou do toque, como resposta para diferentes ações positivas conduzidas a ele.

2. A relação afetiva com o objeto

Neste segundo núcleo, foram reunidos os recortes de momentos nos quais o sujeito “S” apresentou uma relação afetiva positiva com um determinado objeto. “S” passava a maior parte do tempo segurando uma pequena boneca, e, por diversos momentos esfregava o nariz na mesma, assim como fazia sempre que era afetado positivamente por um indivíduo.

“S” não desvia o olhar da boneca, então aproveito para trabalhar com ele, por meio dela, as partes do corpo.

Pesquisadora: “S”, estes são os olhos da sua bonequinha e estes são os seus olhos. (Digo enquanto aponto para os olhos da boneca e depois para os de “S”). (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 31/05/2018).

Como demonstra o relato acima, a pesquisadora usou este objeto, em alguns momentos, procurando criar uma relação de proximidade com o sujeito “S”. Naquela situação, aquela boneca significou mais que um simples objeto, mas um possível potencializador das habilidades de “S”.

Porém, assim como “S” apresentava uma ação positiva sempre que incentivada a sua relação com a boneca, mostrava-se irritado e triste quando era forçado a separar-se da mesma.

Conseguí fazer com que “S” se sentasse em seu lugar e coloquei uma cadeira ao seu lado.

Pesquisadora: “S”, essa atividade é sobre tipos de feijão. Esse é o feijão carioca (Tentei explicar, da maneira mais simples possível, do que se tratava a atividade, apesar de saber que ela estava totalmente fora do que o mesmo deveria fazer). Enquanto eu falava, ele segurava a boneca, sem demonstrar interesse pela atividade, até que a professora “A” se irritou e puxou o

brinquedo de sua mão, acabando por arrancar a cabeça da boneca.

“A”: Chega “S”! Coloque a boneca na mesa.

“S” começou a gritar e saiu correndo da sala. Eu peguei as partes da boneca que estavam sobre a mesa e as uni, depois levei até ele.

Pesquisadora: Olha “S”, eu arrumei para você! Pode pegar! (estico a boneca em sua direção).

“S” pega a boneca e esfrega o nariz na mesma, depois volta para a sala (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 24/05/2018).

Durante os meses de observação, percebeu-se a importância que aquele objeto havia ganhado para a criança observada. “S” havia construído com a boneca uma das relações afetivas positivas mais fortes, observada durante o período de trabalho de campo. Notou-se também que, estar com a boneca em mãos permitia que “S” ficasse mais calmo.

3. A relação afetiva com o ambiente

O terceiro núcleo reúne os relatos a respeito da importância que determinados ambientes têm para o sujeito observado e sua importância para o desenvolvimento do mesmo.

Resolvi dar aqui um lugar de destaque para o ambiente: tal decisão se deve a uma curiosidade observada ao longo do trabalho de campo, que será abaixo relatada.

Pesquisadora: “S”, trouxe um jogo para você. Quer ver?

Ele não demonstrou interesse, e saiu da sala.

Aproveitei para pegar o quebra cabeça e tentar montar com ele.

O mesmo se sentou em uma mesa no final do corredor.

Pesquisadora: Aqui é bem bonito né? Dá para ver as árvores e o parque.

Ah, também tem esse monte de brinquedos! (As peças de lego ficam em prateleiras ao longo do corredor) (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 04/06/2018).

Acredito que a preferência por determinados ambientes está relacionada com a maneira com a qual estes nos afetam. Ou seja, as memórias que nos trazem, os sentimentos que nos proporcionam, a sensação de pertencimento.

Hoje a sala está bastante agitada.

Pesquisadora: “S”, vamos montar o quebra-cabeça. (Digo enquanto aponto para o mesmo).

Ele não dá muita atenção e sai da sala.

Saio também, mas fico observando-o de longe, percebo que ele não gosta muito que eu fique por perto nos dias em que ele está muito agitado.

“S” se senta na carteira que está vazia (é o lugar onde uma das monitoras fica) e começa a empilhar algumas peças de lego.

Monitora: Ele sempre vem sentar aqui e fica brincando com essas pecinhas. Dá um dó né? Não fala nadinha. A monitora fala enquanto se aproxima de mim.

Pesquisadora: Ele gosta mesmo de ficar aqui, várias vezes já fiquei aqui com ele.

Ficamos lá por cerca de 20 minutos, depois o “S” se levanta e volta para a sala (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 29/06/2018).

Ao longo do período do trabalho de campo, por diversas vezes “S” se retirou da sala e permaneceu no espaço acima relatado. Este lugar é como um refúgio, lugar no qual ele parece se sentir protegido diante de ações e de momentos que o deixavam desconfortável, triste ou irritado.

4. Os ganhos de uma relação afetiva positiva

Este quarto núcleo reúne os relatos acerca do afeito das relações afetivas positivas vivenciadas por “S” no ambiente escolar em que está inserido.

Ao serem observadas, as relações afetivas positivas vivenciadas por “S”, apresentaram-se como possibilitadoras da construção do conhecimento e do desenvolvimento dele. Parece que essas relações fortaleceram a relação interpessoal e/ou permitiram a aplicação de outras atividades ao longo do tempo de trabalho de campo

Pesquisadora: “S”, hoje eu trouxe o alfabeto móvel outra vez. Você se lembra como faz? (Eu digo, enquanto vou espalhando as cartas na mesa)

Ele pega uma das cartas e risca com um de seus lápis de cor.

-Isso “S”, é para contornar as letrinhas mesmo, muito bem! Só que você precisa fazer com essa caneta aqui. Você se lembra dela?

Ele segura a caneta, tira a tampa, contorna um pedacinho da letra e apaga. Me olha e sorri.

-Isso mesmo. Vamos contornar as letras do seu nome agora!

-Essa é a letra “S”, ‘S’ do seu nome e de sapato (digo enquanto aponto para os seus pés).

Ele contornou e apagou todas as letras do alfabeto! (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 10/08/2018).

Outra forte marca das relações afetivas positivas vivenciadas por “S” no ambiente escolar, foi a interação entre ele e a funcionária “N” durante as refeições. Durante muitos dias, estes foram os momentos de maior socialização que “S” demonstrou durante o período que ficava na escola. Os dois se tocavam e se comunicavam carinhosamente, embora “S” não apresentasse comunicação oral.

Chegamos para o café. “S” vai pegar o copinho com as bolachas, como faz todos os dias. Enquanto isso eu fico em pé próxima à mesa que ele gosta de se sentar, a “N” está sentando lá também.

“S” passa por nós e senta-se na mesa ao lado, que também fica vazia.

“N”: Oi “S”, você nem me deu um beijo hoje. Vem aqui. Cadê meu beijo?

Ele se levanta, vai até ela e esfrega o nariz no seu rosto. Depois volta ao seu lugar.

Pesquisadora: Acho a relação de vocês muito bonita. Sinto que você conseguiu acessá-lo, e todo o carinho que você tem por ele, ele sente e te devolve né?

***“N”:* Sim. Ele é um menino muito carinhoso! Porém, mais que carinho, eu tenho muito respeito por ele, enxergo ele como as outras crianças. Porque tem gente que as vezes parece que nem vê ele. (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 21/08/2018).**

As relações afetivas positivas, observadas no trabalho de campo, possibilitaram destacar os ganhos que as mesmas proporcionaram ao sujeito “S”, considerado como do espectro autismo, tanto na parte cognitiva quanto na parte de interação social.

5. A importância de identificar as potencialidades da criança autista.

Este quinto núcleo apresenta recortes de momentos em que foram trabalhadas as habilidades e potencialidades do sujeito “S”. Incluem-se atividades pensadas a partir do mesmo, nas quais todas as suas habilidades e dificuldades foram consideradas, proporcionando ao sujeito “S” uma participação ativa na construção do seu conhecimento.

Confeccionei para “S” um quebra cabeça com encaixe de diferentes formas e com desenhos dos números e das quantidades relacionadas.

Pesquisadora: “S”, trouxe um jogo para você. Quer ver?

Ele não demonstrou interesse, e saiu da sala.

Aproveitei para pegar o quebra cabeça e tentar montar com ele.

O mesmo se sentou em uma mesa no final do corredor.

Pesquisadora: Aqui é bem bonito né? Dá para ver as árvores e o parque.

Ah, também tem esse monte de brinquedos! (As peças de lego ficam em prateleiras ao longo do corredor).

-Olha, trouxe esse jogo para montarmos juntos. Quer tentar?

Espalho as peças na mesa.

“S” me olha e monta as duas primeiras sequências com facilidade. Depois se levanta e volta para a sala (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 04/06/2018).

A aplicação das atividades e os resultados positivos que elas apresentaram só aconteceram, certamente, por conta de um processo que foi realizado, ou seja, das condições concretas apresentadas. Durante os primeiros dias, foram realizadas observações acerca das habilidades de “S”, porém, como ele não participava das atividades propostas pela professora “A”, tornou-se difícil a identificação de tais habilidades. Todavia, conforme foi se criando uma relação afetiva positiva entre a pesquisadora e a criança observada, essas habilidades foram aparecendo através das relações de interação criadas entre ambos.

Trabalhar as potencialidades da criança do espectro autista significa, entre outras coisas, permitir que ele seja protagonista e sujeito ativo da construção do seu conhecimento. Os dados sugerem que as atividades propostas envolveram outras habilidades de “S” que não só as cognitivas, mas proporcionaram uma interação entre ele e seus pares, na situação de sala de aula.

Levei para “S” um alfabeto móvel, o mesmo é feito em um papel plastificado e pode ser riscado e apagado.

Pesquisadora: “S”, olha que legal essa atividade que eu trouxe para fazermos juntos! Nas plaquinhas tem os pontilhados das letras do alfabeto e com essa caneta dá para contornar e apagar. Vou te mostrar como se faz!

Fiz as três primeiras letras e depois dei a caneta na mão dele.

Ele começou a fazer os contornos bastante empolgado.

Pesquisadora: Isso “S”, muito bem! Parabéns!

Enquanto eu falava, ele me olhava e sorria.

As crianças estavam estagnadas ao vê-lo realizar a atividade!

“P”: Olha prô, o “S” sabe fazer!!!

A maioria das crianças da turma estava reunida em volta de “S”.

Professora “A”: O que vocês estão fazendo aí? Deixem o “S” fazer as coisas dele. Voltem para o lugar de vocês! (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 21/06/2018).

As atividades aplicadas ao longo do trabalho de campo, foram pensadas a partir do sujeito “S”, trabalhando e potencializando as suas habilidades. O mesmo

respondeu de maneira positiva as atividades aplicadas, apresentando concentração e, em alguns momentos, facilidade para realizá-las.

6. O ser inesquecível

Neste sexto núcleo foram reunidos relatos a respeito das relações afetivas positivas que tornam um ser inesquecível a outro, neste caso, os seres que seriam inesquecíveis ao sujeito “S”.

Inesquecível, o Aurélio (dicionário) define como: “Memorável; que não se consegue esquecer; que fica na lembrança. Inolvidável; impossível de se esquecer; que não cai no esquecimento.”

Esta palavra veio à minha memória no momento em que fui dar nome a este núcleo, que apresenta um importante resultado com relação ao impacto afetivo no desenvolvimento da criança do espectro autista. O que torna uma pessoa inesquecível a outra? A forma como ela é? Como fala? Como age? No que acredita? O que defende? Talvez seja a junção de tudo isso, mas aqui tentarei uma outra definição, não desmerecendo a original, e nem tirando o sentido que o dicionário dá ao termo que vou utilizar. Inesquecível, aqui será, tudo aquilo que afeta e pelo qual o sujeito é afetado. No caso presente, refere-se a todas as situações em que afetei e fui afetada a/pela relação com “S”.

Chego na escola e subo para a sala, pois as crianças ainda não haviam descido para o lanche. Enquanto vou subindo a rampa me encontro com a turma descendo para o lanche. “S” vem andando ao final na fila.

Chego em sua frente e digo:

Pesquisadora: Oi “S”, tudo bem? Eu voltei!

Ele me olha rapidamente, sem tempo de fixar o olhar, abaixa a cabeça, dá um sorriso e sai correndo.

Quando chegamos ao refeitório, “S” pega o copinho com as bolachas, como de costume e se senta na mesa sozinho. Vou me aproximando devagar e me sento em frente a ele.

***Pesquisadora: Eu senti sua falta nesse tempo de férias, “S”.
Você descansou?***

Com a cabeça baixa, ele levanta os olhos e me observa. Sinto que ele está prestando atenção no que eu digo.

Permaneço sentada na mesa até o fim do café.

Professora “A”: Vamos pessoal, acabou o café.

“S” joga o copinho descartável no lixo e sai correndo. Me levanto e vou acompanhando a turma. Todos entramos na sala, a professora segue com a rotina e eu coloco minha cadeira ao lado da mesa do “S”.

Pesquisadora: Agora que eu voltei podemos jogar juntos, né? (Digo a “S”, que está sentado ao meu lado)

Quando menos espero, ele esfrega o nariz em minhas mãos e coloca a sua cabeça em meu colo por alguns segundos. Senti que ele estava me dizendo que se lembrava de mim (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 07/08/2018).

Nota-se que ao longo da aplicação das atividades, assim como durante os momentos de interação entre a pesquisadora e o sujeito “S”, houve sempre palavras de incentivo e demonstrações de carinho, que foram por ela utilizadas como forma de potencializar as ações positivas realizadas por “S”.

A qualidade da mediação com esta criança do espectro autista, ocorreu em função, certamente, da qualidade da relação que se estabeleceu com a mesma. O movimento de preparar uma atividade pensada para esta criança, levando em consideração tudo o que é importante para ela, a busca por formas de proporcionar momentos de interação entre ela e os seus pares, a retirada do filtro que permite ver primeiro o espectro e depois a criança, todas essas ações criam uma relação de parceria entre o outro e a criança do espectro autista, seja esse outro o professor, monitor, servente ou qualquer outra pessoa que conviva com ela no ambiente escolar, ou fora dele: tal parceria torna a mediação mais efetiva e de qualidade.

“N”: Eu faço questão de dizer para “S” o quanto ele é especial, esperto, inteligente. Eu sei que ele entendi tudinho! (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 21/08/2018).

No decorrer das sessões de observação em campo, o sujeito “S” apresentou, em vários momentos, trazidos nos relatos acima, que a qualidade das relações

afetivas positivas vivenciadas por ele e alguns indivíduos que fazem parte do ambiente escolar, os tornaram possíveis seres de referência para ele. As demonstrações de carinho e proximidade observadas ao longo do trabalho de campo, se tornaram um dado para tal consideração.

7. A capacidade de compreensão e de se fazer compreensível

O penúltimo núcleo reúne os relatos acerca da importância de se fazer compreensível, tanto quanto de compreender o outro. Aprender e ensinar vai além de transmitir e receber conhecimento: para que esse movimento seja significativo, é preciso que ele seja construído na relação. Como já referido neste trabalho, a qualidade da mediação realizada no ambiente escolar foi determinante para os resultados observados no processo de desenvolvimento vivenciado com esta criança. Assim como a mediação, outro ponto fundamental para esse desenvolvimento foi o ambiente e como ele foi pensado para acolher esta criança.

A turma toda estava bastante agitada e “S” não parava de correr de dentro para fora da sala, então a professora “A” decidiu ir para a sala de vídeo.

Pesquisadora: “S” eu entendo que é difícil para você todo o barulho que está na sala, mas você não pode ficar correndo pela escola. Eu saio da sala com você, mas não pode correr na minha frente, porque você pode se machucar.

Nós vamos para a sala de vídeo, a professora “A” e os seus amigos já estão lá. Eu sei que você consegue ir sem correr. Vamos tentar?

Ele me olhou, levantou e esticou a mão. Subimos calmamente e de mãos dadas até metade da rampa, depois ele correu (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 29/06/2018).

Ao longo do trabalho de campo, foram construídos com “S” momentos que me tornaram protagonista da sua história. Compreender as suas necessidades e habilidades foram tão importantes quanto instruí-lo a compreender as necessidades das pessoas que estavam a sua volta.

8. As condições adversas para a construção de uma relação afetiva entre professor e aluno autista

Neste núcleo, foram reunidos relatos acerca das condições adversas para a construção de uma relação afetiva positiva entre o professor e o aluno, resgatando recortes da fala apresentada pela professora “A”, em vários momentos durante o trabalho de campo. Assim como recortes de ações e condutas dos indivíduos presentes no ambiente escolar, vistas como complicadores do desenvolvimento do espectro autista observado.

Observou-se que a professora “A” apresentava grande dificuldade para construir uma relação afetiva positiva com o sujeito “S”, assim como para proporcionar um ambiente favorável à construção do conhecimento do mesmo.

No final do meu tempo de observação, a professora “A” me chama na porta e diz:

- Se você quiser realizar atividades com o “S”, trazer jogos ou fazer alguma coisa fora da sala, fique à vontade. Eu estou muito perdida nessa turma, nunca trabalhei com criança autista e estou sem saber o que fazer. Estou aceitando qualquer ajuda! (Sessão de observação realizada no dia (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 29/05/2018).

As dificuldades expostas pela professora “A” interferiram diretamente na interação entre ela e “S”, assim como entre ele, seus colegas e os objetos de estudo, usados em sala de aula. As atividades não eram pensadas de maneira que “S” também as conseguisse realizar, o que resultava num total desinteresse dele pelas mesmas.

A professora “A” começa a realizar uma atividade com a turma. “S” caminha em círculos pela sala, o mesmo não realiza a atividade.

Professora “A”: *Turma, vocês sabem o que são essas imagens? (no livro havia quatro imagens de tipos de grãos)*

Uma das crianças responde: *É feijão. Eu como feijão na minha casa!*

“S” *continua caminhando pela sala de um lado para o outro. Até que para em frente ao armário (fica olhando a porta por alguns segundos), o abre e pega a sua boneca. Depois volta para a sua mesa e fica sentado com a boneca na mão (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 21/05/2018).*

O fato de as atividades não serem pensadas de forma que “S” as pudesse realizar, acabava impedindo que ele tivesse as suas habilidades trabalhadas e desenvolvidas. Em contrapartida, potencializavam as suas dificuldades e limitações.

Professora “A”: *Ele anda pela sala, grita e as vezes dificulta muito o meu trabalho com as outras crianças. Mas autista é assim mesmo, né?*

Eu já conversei com a turma e expliquei que não é porque o “S” fica com brinquedo que eles podem ficar. É que ele é diferente! (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 14/08/2018).

Ao longo do trabalho de campo, observou-se que a relação entre o sujeito “S” e a professora “A” estava permeada por algumas condições adversas, trazidas nos relatos acima. Que possivelmente interferiram na construção de uma mediação de qualidade, realizada por parte da professora “A”, resultando em dificultadores do processo de desenvolvimento, em sala de aula, da criança em questão

4.3 Discussões dos dados

O capítulo aqui apresentado tem com finalidade discutir os dados apresentados, interpretando esses resultados com referência às bases teóricas apresentadas no capítulo I.

São muitos os meios para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, no entanto, os dados trazidos por esta pesquisa sugerem que as relações afetivas

positivas, construídas no ambiente escolar, têm uma importância significativa para que tal desenvolvimento aconteça, principalmente, no que se refere às crianças situadas no TEA (transtorno do espectro autismo).

Durante muito tempo, acreditou-se que o ser humano deveria ser visto como um ser fragmentado, ou seja, corpo/mente, razão/emoção e afetivo/cognitivo – é a chamada concepção dualista. Esta concepção teve uma grande influência na área da educação, conduzindo-a para o fortalecimento da dimensão cognitiva, em detrimento da dimensão afetiva.

Segundo Leite (2012), apesar de as concepções dualistas terem sido contestadas desde o século XIX, só foram superadas com as teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas que têm como centro a constituição do indivíduo a partir dos determinantes culturais, históricos e sociais.

Os conteúdos escolares apresentavam uma extrema importância, fazendo da dimensão cognitiva o único foco nas escolas. Porém, esta visão tem se transformado, dando lugar à visão integrada do indivíduo, entendendo-se que os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos são indissociáveis, o que tornou necessário uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas adotadas no ambiente escolar. Segundo esta abordagem monista de ser humano, o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio das suas interações com o outro (Orlando, 2016); além disto, razão e emoção são entendidas como “os dois lados de uma mesma moeda” (LEITE, 2012).

Trabalhar a dimensão afetiva é tão importante quanto trabalhar as dimensões cognitivas, sabendo-se que ambas se desenvolvem de maneira integrada. Sendo assim, a qualidade das mediações e as relações afetivas no ambiente escolar também estão inevitavelmente relacionadas com o desenvolvimento do indivíduo. Wallon (1999) afirma que é a partir do contato com o “outro” que o indivíduo consegue definir o seu “eu”. Sendo assim, é por meio das trocas realizadas na interação com o outro que possibilitará que o indivíduo se caracterize como um ser único.

Dantas (1994) destaca a importância do vínculo afetivo para que a aprendizagem aconteça. Esses vínculos afetivos que são estabelecidos inclusive com as crianças do(s) espectro autistas, no ambiente escolar, podem determinar como o seu processo de desenvolvimento se dará.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (plano interpessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico porque a afetividade permeia, constantemente, os processos interativos. (TASSONI, 2001, p.226).

A interação no ambiente escolar é essencial para toda criança. Porém, a criança situada no TEA (transtorno do espectro autismo), ao ser inserida no ambiente escolar, exigirá condições específicas para que tenha a possibilidade de desenvolver as suas habilidades sociais, o que irá interferir de maneira positiva também no seu desenvolvimento cognitivo.

A inclusão escolar promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança. (SCHMIDT, 2018, p.134).

Proporcionar um ambiente agradável e mediar as interações que acontecem no ambiente escolar, entre a criança do TEA e os seus pares, também é parte do fazer pedagógico do professor. Cabe a ele pensar formas de potencializar as relações afetivas dentro do espaço escolar, seja na realização das atividades em sala, seja nos momentos fora da sala. Cada espaço, no ambiente escolar, pode ser rico em significados para a criança situada no TEA, a depender da qualidade das mediações e das relações que se criam no mesmo.

Isto exige que se olhe a deficiência de um outro ângulo, não como um limitador das capacidades do outro - o outro não é a deficiência, deficiente é a relação que se têm estabelecido com esta criança nos ambientes escolares. Muito tem se discutido a respeito da inclusão escolar, porém, na prática, pouco tem sido realizado neste sentido com as crianças situadas no espectro autista.

Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual, o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. (SCHMIDT, 2018, p. 136).

A qualidade da mediação em sala de aula determinará também o significado que a criança atribuirá ao objeto do conhecimento, o que reforça a importância de o professor pensar as atividades de cada criança. No que diz respeito à criança do TEA, pensar as atividades a partir das suas habilidades é fundamental, pois será também uma maneira de proporcionar um momento de interação tanto com o professor, quanto com os seus pares.

É, pois, a qualidade dessa mediação que imprime carga afetiva, positiva ou negativa, na relação com o objeto do conhecimento. Desse modo, os aspectos afetivos participam de igual maneira, e em conjunto com os cognitivos, do processo de aprendizagem. (TASSONI, 2001, p. 227).

Cada ação realizada em prol de interação da criança do TEA, no ambiente escolar, seja por parte do professor, dos funcionários, das outras crianças ou de qualquer pessoa que faça parte da vivência escolar dessa criança, influenciará de maneira significativa no seu desenvolvimento.

A este respeito, os dados desta pesquisa destacam que as relações afetivas positivas que a criança “S” desenvolveu com a auxiliar de limpeza “N”, a professora “C” e com a pesquisadora, ainda que tenham se dado de formas distintas, apresentaram uma influência significativa para o desenvolvimento apresentado pela mesma ao longo do semestre em que a pesquisa de campo foi realizada.

Ao longo de toda a pesquisa de campo, notou-se que “S”, sempre que era positivamente afetado, respondia com o gesto de esfregar o nariz nas mãos da pessoa que o afetou. Ação que pôde ser observada e vivenciada pela pesquisadora em momentos pontuais do dia-a-dia da criança no ambiente escolar.

Em um momento de conversa entre a pesquisadora e a auxiliar de limpeza “N” a respeito da sua relação com a criança, em relação aos benefícios que esta promoveu para a mesma, “N” salientou:

“... ele é um menino muito esperto e muito amoroso. Procuro tratar com carinho todas as crianças aqui da escola, mas ele tem algo especial, apesar de não falar do jeito que a gente fala, ele diz muita coisa com o olhar. Acima de tudo, eu tenho respeito por ele, acha que falta um pouco de respeito com as pessoas especiais. Aqui na escola mesmo, as vezes ele parece invisível para algumas pessoas, isso é muito triste e ele sente” (Anexo I. Sessão de observação realizada no dia 21/08/2018).

As interações que as crianças do TEA vivenciam no ambiente escolar, são tão importantes quanto às interações criadas com os demais profissionais que as acompanham. Muitas vezes, as famílias têm todo o cuidado voltado para a comunicação e o acompanhamento da área clínica, com os médicos, psicólogos, fonoaudiólogos e acabam deixando em segundo plano a área educacional, muitas vezes, por desconhecerem a responsabilidade e os deveres que a escola deveria ter para com essas crianças.

Todavia, é no ambiente escolar que a criança do TEA tem a oportunidade de criar laços afetivos e vivenciar interações que, muitas vezes, serão tão ou mais eficazes que o tratamento clínico. Da mesma forma, quando essas interações com seus pares, professores e demais indivíduos do meio escolar, acontecem de maneira afetivamente negativa, produzirá efeitos que implicam em grandes prejuízos para o desenvolvimento desta criança. Portanto, é imprescindível que os sujeitos do ambiente escolar e os pais da criança do espectro autista trabalhem em conjunto para lhe propiciarem um ambiente escolar de ganho, de significação, de afetivo, de interação positiva.

Ao acompanhar uma criança no espectro autista, não só a equipe de profissionais deve estar sintonizada com os pais e o paciente, mas também o contato com a escola onde a criança e o adolescente estão incluídos deve ser constante. Essa sintonia perpassa os profissionais do corpo docente da escola e estende-se até os colegas, que muitas vezes, por desconhecer o que de fato ocorre com esse aluno incluído, o submetem ao papel de vitimizado (bullying). (SCHMIDT, 2018, p.37).

É fundamental que o ambiente escolar esteja envolvido por significações, desde o espaço físico até às relações mais próximas com o outro, pois irão desempenhar um papel significativo na construção do ser humano. Isto não é diferente com a criança do TEA, pois, apesar de todas as suas peculiaridades, a sua capacidade de sentir não é nula, assim como também não é nula a sua capacidade de desenvolver-se. Para tanto, é preciso que haja a presença do outro nas suas interações, pois este possibilitará as possibilidades para que tal desenvolvimento aconteça.

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros

membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. (OLIVEIRA, 1997, p.38).

Ao longo do trabalho de campo, “S” reagiu de maneira positiva ou negativa, a todas as interações que vivenciou no ambiente escolar. Seja esfregando o nariz nas mãos dos indivíduos que a afetou de maneira positiva, seja com irritabilidade ou se retirando dos espaços que lhe causavam desconforto. Porém, nem sempre essas reações foram vistas como forma da criança em questão se expressar adequadamente.

É possível que essas dificuldades, observadas nas relações com S, sejam resultado, muitas vezes, da falta de conhecimento sobre o assunto, ou por ausência de condições concretas que possibilitem, por exemplo, um contato mais individualizado com essa criança. Os dados sugerem, neste sentido, a urgência em se discutir a prática docente e o processo de formação dos profissionais que estão permeando as vivências escolares das crianças do TEA. Faz-se necessário refletir criticamente a respeito dos impactos adequados e inadequados, produzidos pelas relações vivenciadas pela criança no ambiente escolar.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.39).

Um outro ponto fundamental para proporcionar uma interação adequada, entre a criança do espectro autista e o seu professor, é a ação do mesmo em pensar as atividades a serem desenvolvidas para esta criança. A criança “S” respondeu de maneira positiva às atividades propostas pela pesquisadora, tendo sido as mesmas pensadas a partir das habilidades de “S”. Porém, nos momentos em que “S” foi levado a realizar as atividades propostas no livro didático, apresentou resistência e desinteresse em relação às mesmas.

Planejar o ensino a partir do que o aluno já sabe sobre o objeto em questão, aumenta as possibilidades de se desenvolver uma aprendizagem significativa, marcada pelo sucesso do aluno em apropriar-se daquele conhecimento. (LEITE e TASSONI, 2002, p.15).

Vygotsky e Wallon destacam a importância do outro no processo de desenvolvimento do indivíduo, sendo as interações sociais e a afetividade

fundamentais para a construção do conhecimento. Tendo isto em vista, as relações afetivas positivas, no ambiente escolar, constituem condições fundamentais para que a criança do TEA consiga se desenvolver de forma adequada.

Entende-se que esta pesquisa pode contribuir para as reflexões acerca da importância das relações afetivas positivas, no ambiente escolar, e para o desenvolvimento da criança do transtorno do espectro autismo. Além disto, reconhece-se a necessidade de novos estudos sobre o tema das relações dos profissionais que atuam na escola com as crianças que se situam no espectro autista.

Considerações Finais

Afetividade, palavra e ato que norteou todo o meu trabalho. Ingressei na UNICAMP já com uma ideia do que gostaria de pesquisar no meu trabalho de conclusão de curso, as disciplinas foram me trazendo base teórica, em consonância com a prática, que vinha me permitindo conhecer e me fascinar pelo espectro autismo. Sempre estive certa da minha escolha, pois já havia sido afetada por essas crianças.

Porém, no momento em que era chegada a hora de mover todos os saberes possíveis para a construção deste trabalho, me deparei com uma barreira, não física, não visível, mas destruidora. Era uma crise depressiva, a terceira que me acometeu nos últimos 5 anos, e também a mais forte.

A sua força só não superou a minha vontade de provar o que eu acreditava, devia isso ao “J”, o meu primeiro aluno espectro autista, devia isso a mim. E em meio a uma recaída e outra, um remédio e outro, lá estava eu no trabalho de campo, tendo a oportunidade de construir as relações afetivas mais marcantes da minha vida.

Os dados coletados durante a pesquisa de campo demonstram a eficácia das relações afetivas no ambiente escolar e o quanto as mesmas se fazem fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do espectro autista.

Ao longo dos meses de observação constatou-se que a criança observada apresentou grandes avanços nas suas relações afetivas. O que resultou na facilidade da realização de todas as atividades propostas pela pesquisadora, outro resultado apresentado pela pesquisa foi a relação afetiva que a criança criou com a pesquisadora, resultado da maneira pela qual a mesma conduziu as mediações realizadas ao longo daqueles meses.

Mediações estas que tornaram cada minuto do trabalho de campo riquíssimo e extremamente significativo. Ao longo dos meses de trabalho de campo, por muitas vezes, a pesquisadora mudou de papel, e se tornou também sujeito da pesquisa. No mundo do espectro autismo é assim, nunca somos uma única coisa, nele tudo é grandioso, é maior, desde os ruídos de uma sala movimentada, até o fascinante girar da hélice de um ventilador.

Foi ao retornar à escola, depois de um intervalo de um mês, e ser recebida por “S” com a mesma confiança com a qual o deixou antes desse período, que a pesquisadora percebeu a potência que essa relação afetiva produziu em ambos.

Com isso, esta pesquisa cumpriu o seu objetivo inicial, os dados obtidos confirmam os pressupostos iniciais: As relações afetivas, no ambiente escolar, têm uma significativa importância no desenvolvimento do espectro autista. Porém, ela traz também a urgência em se discutir o tipo de relação que está sendo proporcionada no ambiente escolar para o espectro autista. Trazendo as inadequações que estão presentes nela e que impedem que as potencialidades dessas crianças sejam trabalhadas.

A criança do espectro autista tem total condições de participar de forma ativa do processo de construção do seu conhecimento, no ambiente escolar, e como já dito neste trabalho, é parte do papel pedagógico do professor propiciar essas interações.

Finalizo este trabalho compartilhando dois sentimentos igualmente proporcionais em força. O primeiro é a sensação de alívio e orgulho por ter realizado o melhor que eu pude, consciente de que é muito mais do que eu imaginei que fosse conseguir fazer diante das adversidades que me acometeram. O segundo sentimento é vontade de continuar trabalhando e pesquisando essa área, vontade de levar todo o conhecimento que eu construí com essa pesquisa aos ambientes escolares aos quais frequentarei.

E o que permitirá que futuramente isso aconteça é a interação social, a qualidade da relação afetiva que irei construir em cada espaço escolar no que eu levar o meu trabalho.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto. Revista Educação: coleção história da pedagogia, São Paulo, n.3, p.20-31, 2010.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br>>. Disponível em: 09/12/2018.

DICIONÁRIO, on-line. Disponível em: <<https://www.dicionariodoaurelio.com>>. Acesso em: 08/11/2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1999, 12ª edição.

GOMES MELLO, S. A. Contribuições de Vygotsky para a educação infantil, 2006.

KANNER, L. (1943/1997) Os distúrbios do contato afetivo. In: Rocha, P. (org.). Autismos (pp. 111-170) São Paulo. Escuta.

LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo; Summus, 1992.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia, Campinas, v. 20, n. 2, p. 335-368, 2012.

LEITE, S. A. S; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: As condições de Ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel.; SADALLA, Ana Maria de Aragão (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MOREIRA, M. B; MEDEIROS, C. A. Princípios básicos de análise do comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, S. ABA: Uma intervenção comportamental em casos de autismo- Texto extraído da Revista Autismo- Número 0- ano1. Setembro de 2010.

SCHMIDT, C. (2013). Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. Campinas: São Paulo. Papirus.

SKINNER, B. F. Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 1974. pág. 7-11. (Introdução).

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e produção escrita: a mediação na sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas: São Paulo, 2000.

TASSONI, E. C. M. K. A afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita Em LEITE, S. A. da S. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, São Paulo: Komedi: Arte escrita, 2001.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1998.

WALLON, H. (1994). A evolução psicológica da criança. Lisboa; Edições 70, 2007.

ZANELLI, J. C. Formação Profissional e atividade de trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais. Vol. I. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UNICAMP.

Anexo I

Fichas de relato de observação de campo

DATA: 17 / 05 / 18. PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado

Professora "A", pedagoga formada.

ALUNO: "S" é aluno do jardim II, turma da professora "A", no CEIL do bairro Sto. Antônio, instituição localizada no município de Louveira- SP. O mesmo apresenta diagnóstico com laudo de autismo de grau moderado, ele apresenta pouca inteiração social, não se comunica nem de maneira oral e nem de maneira simbólica, porém, realiza com autonomia algumas atividades, como: ir ao banheiro, higiene pessoal, caminhar e alimentar-se.

Professora: A professora "A" não tem muitas trocas de carinho com os alunos, senti que ela tem bastante dificuldade para se relacionar com o "S".

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Interação no refeitório

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Descemos para o café, que acontece no refeitório e fica localizado no primeiro andar da escola. Chegando lá Samuel vai até a bancada e fica esperando que uma das merendeiras entregue o seu copinho com bolachas. Após receber o lanche, ele senta-se afastado das outras crianças, em uma mesa que localiza-se no canto do refeitório. Ele come as bolachas, olhando fixamente para dentro do copo. De repente ouço uma voz: "N": "S", cadê meu abraço? "S" pega o copo com as bolachas, se levanta e vai até a funcionária que o chamou. Para em sua frente, sorri e esfrega o nariz em suas mãos (as mesmas estão colocadas sob as suas pernas). "N" faz carrinho com as mãos na cabeça de "S", que logo se afasta e volta a comer as bolachas.</p>	<p>A funcionária comentou comigo que o "S" é muito amoroso, porém não é fácil de conquistar a sua confiança.</p> <p>Percebi que eles têm uma relação boa, "S" tem uma grande confiança nela. E a "N" é sempre muito carinhosa com ele.</p>

DATA: 21 / 05/ 18. Segundo dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Relação professora/aluno em sala

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>A professora "A" começa a realizar uma atividade com a turma. "S" caminha em círculos pela sala, o mesmo não realiza a atividade.</p> <p>Professora "A": Turma, vocês sabem o que são essas imagens? (no livro havia quatro imagens de tipos de grãos)</p> <p>Criança da turma: É feijão. Eu como feijão na minha casa!</p> <p>"S" continua caminhando pela sala de um lado para o outro. Até que para em frente ao armário (fica olhando a porta por alguns segundos), o abre e pega uma boneca. Depois volta para a sua mesa e fica sentado com a boneca na mão.</p>	<p>Em momento algum a professora "A" tentou realizar alguma atividade com o "S".</p> <p>Segundo a professora "A", a aluno "S" passa o tempo todo com a boneca citada.</p>

DATA: 24 / 05 / 18. Terceiro dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Relação com o brinquedo.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Ao entrar na sala, a professora "A" me chama: Professora "A": Luana, será que você pode realizar a atividade do livro didático com o "S"? Pesquisadora: Posso sim. Como você costuma fazer? Professora "A": Na verdade, não consigo fazer as atividades com ele. Porque se eu sentar aqui, o resto da sala vai pegar fogo. Pesquisadora: Tudo bem, vou ver o melhor jeito para realizar a atividade com ele! Consegui fazer com que "S" se sentasse em seu lugar e coloquei uma cadeira ao seu lado. Luana: "S", essa atividade é sobre tipos de feijão. Esse é o feijão carioca (Tentei explicar, da maneira mais simples possível, do que se tratava a atividade, apesar de saber que ela estava totalmente fora do que o mesmo deveria fazer) Enquanto eu falava, ele segurava a boneca, até que a professora "A" se irritou e tentou puxar o brinquedo, acabando por arrancar a cabeça da boneca. Professora "A": Chega "S"! Coloque a boneca na mesa. <i>"S" começou a gritar e saiu correndo da sala. Eu peguei as partes da boneca que estavam sobre a mesa e as uni, depois levei até ele.</i> Pesquisadora: <i>Olha "S", eu arrumei para você! Pode pegar! (estico a boneca em sua direção).</i> <i>"S" pega a boneca e esfrega o nariz na mesma, depois volta para a sala.</i></p>	<p>Fiquei sem jeito de dizer que não estava lá para realizar as atividades com o "S", mas também pensei que seria uma chance de ele participar minimamente de um momento com a turma.</p> <p>A professora "A" continua a realizar a atividade com o resto da turma</p>

DATA: 29/ 05/ 18. Quarto dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Um desabafo da professora.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>No final do meu tempo de observação, a professora "A" me chama na porta e diz: - Se você quiser realizar atividades com o "S", trazer jogos ou fazer alguma coisa fora da sala, fique à vontade. Eu estou muito perdida nessa turma, nunca trabalhei com criança autista e estou sem saber o que fazer. Estou aceitando qualquer ajuda!</p>	<p>Nesse momento entendi que é possível que a falta da relação afetiva positiva entre o "S" e a professora "A" ocorra porque a mesma não está sabendo lidar com a situação.</p>

DATA: 31/ 05/ 18. Quinto dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: A nossa primeira troca de olhar.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Pesquisadora: Oi "S"! "S" está sentado segurando a boneca, volta o olhar para mim e rapidamente o desvia. Pesquisadora: Você quer tentar fazer essa atividade? (aponto para o livro que está em cima da mesa). "S" não esboça reação. Então resolvo falar sobre as partes do corpo, aproveitando para usar a boneca que ele gosta, vou apontando e dizendo o nome de cada órgão, primeiro na boneca e depois nele. De repente o "S" me olha, esfrega o nariz em minhas mãos e deita a cabeça em meu colo. Permanece assim por cerca de uns dois minutos. Depois se levanta e vai para perto da lousa.</p>	<p>Essa é a minha terceira semana de observação, "S" aceita a minha presença ao seu lado com mais facilidade. Todos os dias coloco a minha cadeira ao lado da sua mesa.</p> <p>Fiquei sem reação, não sabia se colocava a minha mão em sua cabeça ou em qualquer outro lugar. Então, apenas deixei que ele se sentisse seguro junto a mim.</p>

DATA: 04/ 06/ 18. Sexto dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Quebra cabeça

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Confeccionei para o "S" um quebra cabeça com encaixe de diferentes formas e com desenhos dos números e das quantidades relacionadas.</p> <p>Pesquisadora: "S", trouxe um jogo para você. Quer ver?</p> <p>Ele não demonstrou interesse, e saiu da sala. Aproveitei para pegar o quebra cabeça e tentar montar com ele. O mesmo se sentou em uma mesa no final do corredor.</p> <p>Pesquisadora: Aqui é bem bonito né? Dá para ver as árvores e o parque.</p> <p>Ah, também tem esse monte de brinquedos! (As peças de lego ficam em prateleiras ao longo do corredor).</p> <p>Olha, trouxe esse jogo para montarmos juntos. Quer tentar?</p> <p>Espalho as peças na mesa.</p> <p>"S" me olha e monta as duas primeiras sequências com facilidade. Depois se levanta e volta para a sala.</p>	<p>Neste dia a sala estava bastante agitada, o que deixou "S" bastante nervoso (ele emitia um som que ia aumentando conforme o barulho)</p> <p>Cada sequência do quebra-cabeça possui quatro peças.</p>

DATA: 07/06 /18. Sétimo dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: A relação professora/aluno

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Pesquisadora: "A", na última vez que estive aqui montei esse quebra-cabeça com o "S". Percebi que ele gostou, inclusive montou com facilidade.</p> <p>Vou deixa-lo aqui na sala, assim você pode montar com ele nos dias em que eu não venho.</p> <p>A professora "A" pegou a peças e as guardou no armário.</p> <p>Professora "A": Vou guardar nesse armário porque não fica trancado, assim você pode pegar quando for usar.</p>	<p>A professora "A" pareceu não gostar da minha sugestão, apenas guardou o jogo no armário. Quando voltei, ele estava no mesmo lugar.</p>

DATA: 11 / 06 / 18. Oitavo dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Alimentação

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>"S" tem uma alimentação bastante seletiva. Na hora do lanche ele come somente bolacha e no almoço come banana.</p> <p>"S" desce correndo até o refeitório. Vai até o balcão e pega o copo com as bolachas. Depois senta-se na de costume e começa a comer. Ele come primeiro as bolachas quebradas e depois as inteiras.</p> <p>Professora "A": Pronto pessoal, agora vamos voltar para a sala.</p> <p>Terminou "S"?</p> <p>"S" vai até o lixo e joga o copo, depois sai correndo para a sala.</p>	<p>A Bolacha é sempre de rosquinha e sabor coco.</p>

DATA: 14 / 06/ 18. Nono dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Ensaio para a festa junina

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Hoje foi o primeiro ensaio em espaço aberto. "S" correu em círculos, subindo e descendo de um barranco por mais de 15 vezes.</p> <p>Descemos para o pátio, é o primeiro dia de ensaio em espaço livre. Assim que chegamos, "S" começou a correr. Subia no barranco, descia do outro lado, subia outra vez, assim ele fez por 15 vezes.</p> <p>Pesquisadora: "S" você vai se machucar. Venha, vamos assistir o ensaio.</p> <p>Ele me olha e continua correndo.</p> <p>O ensaio acaba e "S" vai para a fila.</p> <p>Professora "A": "S", nunca mais faça isso. Estou muito brava com você. Não obedeceu o tempo todo!</p> <p>"S" sai correndo para a sala.</p> <p>Professora "A": Que vontade de pegar minha bolsa e ir embora!</p> <p>Voltamos para a sala e logo chega a hora de eu ir embora.</p>	<p>Eu contei!</p> <p>Fiquei por perto para que ele não se machucasse.</p> <p>Percebo que a professora "A" está bastante cansada, a turma dela é bastante agitada e indisciplinada.</p>

DATA: 19 / 06 / 18 . Décimo dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: A professora nova

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Descemos para o lanche como de costume. "S" pegou as bolachas e sentou-se. A professora "C" (uma professora que estava de licença) se aproxima. Professora "C": "S"? Ele olha para ela rapidamente e sorri. Professora "C": Ele faz contato visual com a gente. (ela diz para as outras professoras). - Está gostosa essa bolacha? Vou me sentar aqui perto de você! (Ela passa a mão no rosto dele) Depois de um tempo ela volta para a mesa com as outras professoras. "S" se levanta, vai até a professora "C" e dá um beijo em seu rosto. A professora sorri! Encontramos a professora "C" mais algumas vezes naquele dia, e toda vez que a via, "S" esfregava o nariz em suas mãos.</p>	<p>A outra turma do jardim teve uma mudança de professora. A professora "C" acabou de voltar de licença.</p> <p>Percebi que toda vez que o "S" gosta e confia em algo ou alguém, ele esfrega o nariz no mesmo. Ele sempre realiza esse ato com a boneca que fica o tempo todo, assim como com a funcionária "N". Nunca o vi esfregar o nariz na professora "A".</p>

DATA: 21 / 06 / 18. Décimo primeiro dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: O contorno das letras.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Levei para o "S" um alfabeto móvel, o mesmo é feito em um papel plastificado e pode ser riscado e apagado.</p> <p>Pesquisadora: "S", olha que legal essa atividade que eu trouxe para fazermos juntos! Nas plaquinhas tem os pontilhados das letras do alfabeto e com essa caneta dá para contornar e apagar. Vou te mostrar como se faz!</p> <p>Fiz as três primeiras letras e depois dei a caneta na mão dele.</p> <p>Ele começou a fazer os contornos bastante empolgado.</p> <p>Pesquisadora: Isso "S", muito bem! Parabéns!</p> <p>Enquanto eu falava, ele me olhava e sorria.</p> <p>As crianças estavam estagnadas ao vê-lo realizar a atividade!</p> <p>Criança da turma: Olha prô, o "S" sabe fazer!!!</p> <p>Professora "A": O que vocês estão fazendo aí?</p> <p>Deixem o "S" fazer as coisas dele. Voltem para o lugar de vocês agora!</p>	<p>As letras do alfabeto são pontilhadas.</p> <p>Enquanto eu falava, ele parecia não prestar atenção. Mas assim que entreguei a caneta em sua mão, começou a fazer os contornos.</p>

DATA: 25 / 06 /18. Décimo segundo dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Um lado sapeca.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Descemos para o lanche e enquanto observava o andamento das coisas no refeitório, "S" passou correndo por mim e caiu. Me assustei e rapidamente fui socorre-lo.</p> <p>Pesquisadora: Cuidado "S", assim você vai se machucar. (Verifiquei se não havia ferimento, segurei na mão dele e sorri, ele sorriu de volta)</p> <p>"S" repetiu o ato de correr e se jogar no chão por mais 4 vezes, sempre antes de sair correndo, me olhava e ria. Repeti o ato de levanta-lo por mais 3 vezes, porém, na última percebi que ele estava fazendo de propósito, então o ignorei, ele se levantou do chão e voltou a se sentar.</p> <p>Professora "A": Se você cai na dele, ele te faz de tonta!</p> <p>Pesquisadora: Percebi que ele agora está fazendo de propósito, por isso deixei.</p>	<p>Ele voltou correndo para a mesa onde estava.</p> <p>A professora "A" chamou a atenção dele, explicando que o que estava fazendo não era engraçado.</p>

DATA: 29 / 06 / 18. Décimo terceiro dia de observação

OBJETO DE OBSERVAÇÃO 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada

OBSERVAÇÃO REALIZADA: Sala de vídeo

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>A turma toda estava bastante agitada, "S" está correndo de dentro para fora da sala, com a boneca na mão. A professora "A" decide ir para a sala de vídeo.</p> <p>Professora "A": Turma, vamos subir para assistir um pouco de desenho! Façam a fila aqui comigo!</p> <p>Pesquisadora: Vamos "S"?</p> <p>Ele continuou brincando com a boneca.</p> <p>Pesquisadora: "S" a prô vai com seus amigos na sala de vídeo. Você não vai?</p> <p>"S" sai correndo da sala e senta-se na mesa do final do corredor. A professora e as crianças vão para a sala de vídeo.</p> <p>Nós vamos para a sala de vídeo, a professora "A" e os seus amigos já estão lá. Eu sei que você consegue ir sem correr. Vamos tentar?</p> <p>Ele me olhou, levantou e esticou a mão. Subimos calmamente e de mãos dadas até metade da rampa, depois ele correu.</p> <p>Entramos na sala de vídeo. Lá "S" se escondeu dentro de um baú. Logo todas as crianças estavam fazendo o mesmo, então a professora "A" resolveu voltar para a sala.</p>	<p>Passei a maior parte do tempo fora da sala com a "S"</p> <p>Ele passou a maior parte do nosso horário correndo de um lugar para o outro.</p> <p>Parece pouco, mas sei que ele controlou o quanto deu a sua vontade de correr na minha frente.</p> <p>A professora "A" havia comentado comigo, nos primeiros dias, que ir à sala de vídeo com o "S" era bastante complicado. Percebi que não é algo que ele goste.</p>

Data: 07/08/2018. Décimo quarto dia de observação.

Objeto de observação 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado

Professora "A", pedagoga formada.

Observação realizada: O reconhecimento do outro

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Chego na escola e subo para a sala, pois as crianças ainda não haviam descido para o lanche. Enquanto vou subindo a rampa me encontro com a turma descendo para o lanche. "S" vem andando ao final na fila.</p> <p>Chego em sua frente e digo: - Oi "S", tudo bem? Eu voltei!</p> <p>Ele me olha rapidamente, sem tempo de fixar o olhar, abaixa a cabeça, dá um sorriso e sai correndo.</p> <p>Quando chegamos ao refeitório, "S" pega o copinho com as bolachas, como de costume e se senta na mesa sozinho. Vou me aproximando devagar e me sento em frente a ele.</p> <p>Pesquisadora: Eu senti sua falta nesse tempo de férias, "S". Você descansou?</p> <p>Com a cabeça baixa, ele levanta os olhos e me observa. Sinto que ele está prestando atenção no que eu digo.</p> <p>Permaneço sentada na mesa até o fim do café.</p> <p>Professora "A": Vamos pessoal, acabou o café.</p> <p>"S" joga o copinho descartável no lixo e sai correndo. Me levanto e vou acompanhando a turma. Todos entramos na sala, a professora "A" segue com a rotina e eu coloco minha cadeira ao lado da mesa do "S".</p> <p>Pesquisadora: Agora que eu voltei podemos voltar a fazer as atividades juntos, né? (Digo ao "S", que está sentado ao meu lado)</p> <p>Quando menos espero, ele coloca a sua cabeça no meu colo e esfrega o nariz em minha mão. Senti que ele estava me dizendo que se lembrava de mim.</p>	<p>Hoje eu (pesquisadora) retornei para a observação após o período de férias. Fiquei extremamente feliz ao me dar conta que, por alguma razão, o "S" ainda se lembra de mim.</p>

Data: 10/08/2018. Décimo quinto dia de observação.

Objeto de observação 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada.

Observação realizada: Repetição das atividades das letras

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Pesquisadora: "S", hoje eu trouxe o alfabeto móvel outra vez. Você se lembra como faz? (Eu digo, enquanto vou espalhando as cartas na mesa)</p> <p>Ele pega uma das cartas e risca com um de seus lápis de cor.</p> <p>Pesquisadora: Isso "S", é para contornar as letrinhas, muito bem! Só que você precisa fazer com essa caneta aqui. Você se lembra dela?</p> <p>Ele segura a caneta, tira a tampa, contorna um pedacinho da letra e apaga. Me olha e sorri.</p> <p>Pesquisadora: Isso mesmo. Vamos contornar as letras do seu nome agora!</p> <p>-Essa é a letra "S", "S" do seu nome e de sapato (digo enquanto aponto para os seus pés).</p> <p>"S" contornou e apagou todas as letras do alfabeto!</p>	<p>Resolvi repetir a atividade do contorno das letras com o "S", porque foi uma atividade que ele gostou e que realizou com autonomia. A minha intenção ao repeti-la foi analisar se ele havia tido alguma alteração na forma como ele a realiza desde quando a apliquei pela primeira vez.</p> <p>Fiquei muito feliz com o resultado!</p>

Data: 14/08/2018. Décimo sexto dia de observação.

Objeto de Observação: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagogo formada.

Observação realizada: Conversa com a professora.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Enquanto as crianças realizam a atividade, aproveito para conversar um pouco com a professora "A".</p> <p>Pesquisadora: Hoje o "S" não veio então vou ficar só um pouquinho.</p> <p>Professora "A": Tudo bem!</p> <p>Pesquisadora: Fiquei super feliz que o "S" conseguiu fazer o contorno das letras no último dia que vim. Da outra vez ele também fez direitinho. Ele é muito inteligente.</p> <p>Professora "A": Ele é bem esperto mesmo, pena que eu não consigo fazer atividades só com ele. Você vê o quanto a sala é difícil. Que bom que você está ajudando ele!</p> <p>Professora "A": Ele anda pela sala, grita e as vezes dificulta muito o meu trabalho com as outras crianças. Mas autista é assim mesmo, né?</p> <p>Eu já conversei com a turma e expliquei que não é porque o "S" fica com brinquedo que eles podem ficar. É que ele é diferente!</p> <p>Pesquisadora: Sim, eu entendo. Gosto de estar aqui, é uma pena que esteja acabando.</p> <p>Professora "A": É mesmo!</p>	<p>Hoje "S" faltou e eu aproveitei para conversar com a professora "A" a respeito do que ela pensa da parte pedagógica dele.</p>

Data: 17/08/2018. Décimo sétimo dia de observação.

Objeto de observação 1: "S", 4 anos. Autismo grau moderado

Professora "A", pedagoga formada.

Observação realizada: O ambiente

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Hoje a sala está bastante agitada. Pesquisadora: "S", vamos montar o quebra-cabeça. (Digo enquanto aponto para o mesmo). Ele não dá muita atenção e sai da sala. Saio também, mas fico observando-o de longe, percebo que ele não gosta muito que eu fique por perto nos dias em que ele está muito agitado. "S" se senta na carteira que está vazia (é o lugar onde uma das monitoras fica) e começa a empilhar algumas peças de lego. Monitora: Ele sempre vem sentar aqui e fica brincando com essas pecinhas. Dá um dó né? Não fala nadinha. Pesquisadora: Ele gosta mesmo de ficar aqui, várias vezes já fiquei aqui com ele. Ficamos lá por cerca de 20 minutos, depois o "S" se levanta e volta para a sala.</p>	<p>Desde o início das observações, venho percebendo que o "S" tem lugares muito pontuais em que gosta de ficar. As duas mesas mais afastadas no refeitório e a mesa do corredor na qual ficam as monitoras, a mesma localiza-se no final do corredor em que ficam os legos (peças que ele gosta muito).</p>

Data: 21/08/2018. Décimo oitavo dia de observação.

Objeto de observação 1: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada.

Observação realizada: O alguém que o acessa. A troca de carinho.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Chegamos para o café. "S" vai pegar o copinho com as bolachas, como faz todos os dias. Enquanto isso eu fico em pé próxima à mesa que ele gosta de se sentar, a "N" está sentando lá também.</p> <p>"S" passa por nós e senta-se na mesa ao lado, que também fica vazia.</p> <p>"N": Oi "S", você nem me deu um beijo hoje. Vem aqui. Cadê meu beijo?</p> <p>"S" se levanta, vai até ela e esfrega o nariz no seu rosto. Depois volta ao seu lugar.</p> <p>Pesquisadora: Acho a relação de vocês muito bonita. Sinto que você conseguiu acessa-lo, e todo o carinho que você tem por ele, ele sente e te devolve né?</p> <p>"N": Sim. O "S" é um menino muito carinhoso! Porém, mais que carinho, eu tenho muito respeito por ele, enxergo ele como as outras crianças. Porque tem gente que as vezes parece que nem vê ele.</p> <p>- Eu faço questão de dizer para "S" o quanto ele é especial, esperto, inteligente. Eu sei que ele entendi tudinho!</p> <p>Pesquisadora: Isso é muito importante! Outro dia eu li uma frase muito legal a este respeito, era mais ou menos assim <i>"Eu veja a criança e não o espectro"</i>. Até coloquei essa frase na minha parede (risos). De certa forma, você faz a mesma coisa.</p> <p>"N": Ele gosta de você também! Como eu já disse, ele é um menino muito esperto e muito amoroso. Procuro tratar com carinho todas as crianças aqui da escola, mas ele tem algo especial, apesar de não falar do jeito que a gente fala, ele diz muita coisa com o olhar. Acima de tudo, eu tenho respeito por ele, acho que falta um pouco de respeito com as pessoas especiais. Aqui na escola mesmo, as vezes ele parece invisível para algumas pessoas, isso é muito triste e ele sente".</p>	<p>Meus dias de observação estão acabando e apesar de eu já ter relatado a relação do "S" com a "N", não posso deixar passar a observação de hoje.</p>

Data: 24/08/2018. Décimo nono dia de observação.

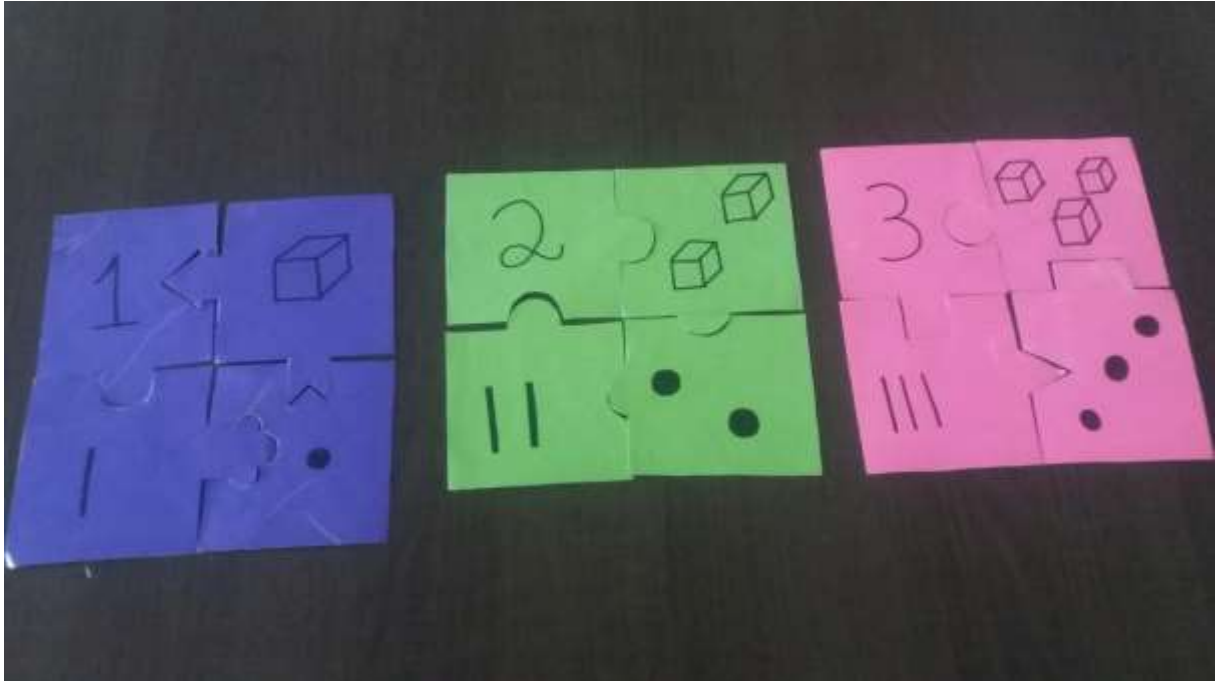
Objeto de observação: "S", 4 anos, autismo grau moderado.

Professora "A", pedagoga formada.

Observação realizada: A despedida.

DESCRIÇÃO	COMENTÁRIO
<p>Pesquisadora: "S", hoje é o meu último dia aqui com você. Vou sentir muita saudade, prometo que se eu puder eu volto para te visitar.</p> <p>- Vou precisar escrever sobre tudo o que eu aprendi aqui com você, aprendi muitas coisas! O nome disso que eu vou escrever é TCC, é uma coisa bastante difícil, mas se eu fizer direitinho ano que vem vou ser professora!</p> <p>"S" me olha rapidamente e depois volta a mexer nos cabelos da sua bonequinha.</p> <p>Eu passo minha mão levemente pelo seu rosto. – Tchau "S", adorei te conhecer!</p>	<p>Acho que a observação de hoje é mais sobre mim do que sobre o "S". Hoje é o meu último dia de observação, aprendi muito no tempo em que estive aqui. Aprendi sobre respeito, sobre limite, sobre vida, sobre relações, sobre as variações da afetividade e também sobre o autismo.</p> <p>Fiz questão de explicar para o "S" que hoje é o meu último dia e sobre o porquê não estarei mais lá. Por uma questão de respeito, eu devo isso a ele, pois ele me permitiu ter acesso à um mundo ao qual não pertenço.</p>

Anexo II
Jogo Quebra-cabeça



Anexo III

Atividade de contorno das letras

