

Bruna Lopes de Oliveira

**AFETIVIDADE COMO *MÓBIL* DO DESENVOLVIMENTO
DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Passo Fundo

2025

Bruna Lopes de Oliveira

AFETIVIDADE COMO *MÓBIL* DO DESENVOLVIMENTO
DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Miguel da Silva Rossetto.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

O48a Oliveira, Bruna Lopes de
 Afetividade como *móbil* do desenvolvimento do aluno autista na
 educação infantil [recurso eletrônico] / Bruna Lopes de Oliveira. –
 2025.
 1.2 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto. Dissertação
(Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2025.

1. Educação infantil. 2. Autismo em crianças - Educação.
3. Inclusão escolar. 4. Afeto (Psicologia). I. Rossetto, Miguel da
Silva, orientador. II. Título.

CDU: 376

Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Bruna Lopes de Oliveira

Afetividade como *móbil* do desenvolvimento
do aluno autista na Educação Infantil

A banca examinadora abaixo, APROVA em 30 de setembro de 2025, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem.

Dr. Miguel da Silva Rossetto
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Adriana Maria Andreis
Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS

Dra. Rosimar Serena Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, em primeiro lugar, por ter me oportunizado esse momento de aprendizado

À minha família, que durante todo o processo entendeu a necessidade da minha ausência, especialmente aos meus filhos Felipe, Eduardo e Ana Clara, que são o motivo principal da minha busca nesta pesquisa.

Ao meu companheiro Cristiano pela compreensão e colaboração neste percurso.

A todos meus familiares e amigos que estiveram do meu lado, me dando forças em todos os momentos, não me deixando desistir.

Meu agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida. À UPF e ao Programa de Pós-graduação em Educação pela oportunidade e pelo conhecimento adquirido no percurso do mestrado. momento formativo e transformador. Às professoras Dra. Adriana Andreis e Dra. Rosimar Serena Esquinsani, que, muito gentilmente, contribuíram com esta pesquisa, assinalando outros caminhos que me oportunizaram refletir, tornando este estudo mais completo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto, pelo auxílio, disponibilidade e aprendizado. Registro meu sincero agradecimento pela paciência e dedicação demonstradas durante o processo de orientação, as quais foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

“Ninguém aprende se não for, de alguma maneira,
movido por um desejo — o desejo de saber, de
compreender, de tornar-se mais”.

Bernard Chalot

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) concerne ao desenvolvimento e acarreta alterações significativas em duas áreas principais: a comunicação e o comportamento. Por essa razão, os autistas se comunicam a partir de interesses e atividades muito restritas, além de padrões de comportamento repetitivos e estereotipados. O aumento no número de matrículas de alunos com TEA na rede regular de ensino, inclusive na educação infantil, tem intensificado o debate sobre o processo de inclusão e escolarização destes alunos, pois este cenário exige maior sensibilidade, conhecimento e adaptação por parte de todos os envolvidos. Este estudo pretende descrever o processo de desenvolvimento e aprendizado de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil e explorar o papel da afetividade no percurso formativo delas. A afetividade desempenha, segundo nossa hipótese, uma função significativa no desenvolvimento de crianças autistas, pois, apesar das dificuldades de interação, a afetividade apresenta-se como um fator a ser investigado, pois, talvez ela possa ser um móbil para o estabelecimento de conexões que contribuam para promover o desenvolvimento do autista no sentido de considerar os outros e de perceber a importância deles para si mesmos, desencadeando o senso de pertencimento grupal, o que favorece até seu próprio processo de aprendizagem. Diante desse contexto, a legislação brasileira desempenhou um papel decisivo na expansão do conhecimento e da compreensão do direito à educação para alunos com TEA. Por meio de alguns marcos legais, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da criança e do adolescente, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), foi assegurado o processo de inclusão de alunos autistas na escola regular. Além da legislação, encontramos na obra de Bernard Charlot (2000), *Da relação com o saber*, uma referência teórica importante, que nos permitiu analisar conceitualmente as relações pedagógicas a partir de uma noção de educação específica. Charlot entende que a educação precisa contribuir e ampliar a relação que o estudante vai estabelecer com o saber. Nesse sentido, o domínio do conhecimento técnico-científico não é exatamente o núcleo dessa noção, mas as condições de mobilização do estudante em direção ao saber. O convívio entre crianças neurotípicas e neuroatípicas amplia as possibilidades de relações com o desconhecido e, portanto, de aprendizagens para ambas. O problema de pesquisa é apresentado da seguinte forma: a afetividade pode ser entendida como um móbil importante para o desenvolvimento dos autistas no ambiente escolar? Para tratar do problema de investigação, escolhemos uma abordagem qualitativa da pesquisa, com procedimento bibliográfico e postura hermenêutica, no sentido de explorar e problematizar acerca dos conceitos teóricos e das possibilidades de associação com os desafios enfrentados pelos alunos autistas em ambientes escolares. A estrutura da dissertação divide-se em três partes. Primeiramente, é apresentada uma caracterização ampla do Transtorno do Espectro Autista e seus impactos educacionais para as crianças da Educação Infantil. Na sequência, são explanados alguns conceitos selecionados da teoria sociológica da educação de Bernard Charlot, com vistas à potencializar a experiência escolar das crianças com autismo; por fim, procuraremos explorar a possibilidade da afetividade ser um móbil importante para a mobilização do autista de forma a ampliar sua relação com o saber.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação infantil. Afetividade.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) affects development and causes significant changes in two main areas: communication and behavior. For this reason, autistic individuals communicate based on very limited interests and activities, in addition to repetitive and stereotypical behavior patterns. The increase in the number of students with ASD enrolled in regular schools, including Early Childhood Education, has intensified the debate about the process of inclusion and schooling of these students, as this scenario requires greater sensitivity, knowledge, and adaptation by everyone involved. This study aims to describe the development and learning process of ASD children in Early Childhood Education and explore the role of affectivity in their educational journey. The hypothesis is that affectivity plays a significant role in autistic children's development because, despite difficulties in interaction, affectivity is a factor to be investigated, as it may be a mobile for establishing connections, contributing to promote autistic children's development in terms of perceiving the importance of others and of these ones to themselves, triggering a sense of group belonging, which even favors their own learning process. In this context, Brazilian legislation has played a decisive role in expanding knowledge and understanding of the ASD students' with to education. Through a number of legal milestones, such as the Law on Guidelines and Bases for National Education (1996), the Statute of the Child and Adolescent, the National Policy for Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder (2012), and the Brazilian Inclusion Law (2015), the autistic students including process in regular schools has been ensured. In addition to legislation, Bernard Charlot's (2000) work, entitled *On the relationship with knowledge*, is an important theoretical reference that enables a conceptual analysis of pedagogical relationships based on the notion of specific education. Charlot (2000) believes that education needs to contribute to and expand the relationship that students establish with knowledge. In this sense, mastery of technical and scientific knowledge is not exactly the core of this notion, but rather the conditions for mobilizing students toward knowledge. The interaction between neurotypical and neuroatypical children broadens the possibilities for relationships with the unknown and, therefore, the learning for both. The research problem is presented in the following question: Can affectivity be understood as an important mobile for autistic children's development in school environment? To address this problem, a qualitative research approach was adopted, with a bibliographic procedure and hermeneutic stance, in order to explore and problematize theoretical concepts and possibilities of association with the challenges faced by autistic students in school environments. The structure of the dissertation is divided into three parts: 1) ASD characterization and its educational impacts on children in Early Childhood Education; 2) explanation of some selected concepts from Bernard Charlot's sociological theory of education, in view to enhancing the ASD children's school experience; 3) discussion about the possibility of affectivity being an important motivator for mobilizing autistic individuals, in order to broaden their relationship with knowledge.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Early Childhood Education. Affectivity.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Matrículas de alunos com deficiências no ensino regular | 10 |
| Quadro 2 - Legislação de referência | 15 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 15 |
| 2.1 Autismo e suas características | 16 |
| 2.2 A escolarização da criança com TEA | 20 |
| 2.3 A criança com TEA na Educação Infantil | 22 |
| 2.4 A afetividade no contexto escolar | 25 |
| 3 EDUCAÇÃO COMO RELAÇÃO COM O SABER | 29 |
| 3.1 Só existe saber na relação com o saber | 29 |
| 3.2 Mobilização e desenvolvimento | 37 |
| 4 A AFETIVIDADE COMO MÓBIL DA RELAÇÃO COM O SABER | 40 |
| 4.1 Afetividade no ambiente escolar | 43 |
| 4.2 A relação afetiva professor e aluno | 50 |
| 4.3 A afetividade como móbil da relação com o saber | 52 |
| 5 CONCLUSÃO | 54 |
| REFERÊNCIAS | 58 |

1 INTRODUÇÃO

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (torna-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela) (Bernard Charlot).

As palavras do sociólogo Bernard Charlot, em epígrafe, nos fazem recordar da necessidade de nos percebermos como seres em constante formação e, como tal, sempre em busca de conhecimento e de um lugar reconhecido na sociedade em que convivemos. Contudo, essa formação guarda uma complexidade importante, que, segundo o autor, se desdobra em, pelo menos, três dimensões. Não nascemos humanizados, apesar de sermos humanos. A construção da humanidade perpassa por outras duas dimensões, que, normalmente, têm uma relação tensa: por um lado, o desafio de nos tornarmos sujeito únicos, singulares; por outro, o desafio de participar de uma comunidade, de um grupo que coloca em evidência justamente nossas singularidades.

Nesse sentido, para melhor lidar com essas dimensões, precisamos nos educar, ou melhor, nos formar. Mas de que formação estamos falando? No que ela consiste? Quais conhecimentos se busca alcançar? Com que finalidade? É papel da escola e do educador contribuir para que o aluno se relacione com este tipo de saber? Ou o papel de ambos se resume a repassar conhecimentos técnico-científicos? Bem... De modo geral, o ser humano sempre esteve atrás dessas respostas ou desses saberes que os impulsionam a se tornar, cada vez mais, humanos.

Enquanto mãe, educadora e professora da rede municipal de ensino, muitas vezes me fiz essas perguntas. Desde meus 13 anos trabalhei em sala de aula como auxiliar (e sobrinha) de uma professora da educação básica. Em seguida, cursei o magistério, atuando ativamente em diversas escolas, através de estágios e projetos que compunham o plano de ensino de escolas públicas. Na sequência, graduei-me em pedagogia, sempre estando perto dos alunos, atuando como estagiária e/ou profissional de educação. Essas experiências, mesmo não atuando como professora titular, me ajudaram a perceber os desafios de lidar com diversos e distintos conflitos inerentes à prática pedagógica. Porém, a dificuldade se acentuou ainda mais quando, após formada, precisei assumir diretamente as responsabilidades pelos alunos integrantes das minhas turmas.

Contudo, uma vez que eu não tinha (e não tenho) formação específica para atuação com alunos especiais, muitas vezes senti receio de trabalhar com alunos autistas. Porém, no ano de 2015, com o nascimento do meu filho do meio, percebi que não podia fugir da realidade e do nosso cenário atual: o número crescente de alunos dentro do espectro autista.

Além da complexidade e exigências próprias da sala de aula, nos últimos tempos o aumento de alunos em sala de aula com diagnósticos de deficiências, conforme apontadas pelo Código Internacional de Doenças (CID), e vem aumentando significativamente o número de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Almeida; Neves, 2020). Embora os dados da Educação Infantil não tenham sido apresentados no Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 35,9% das matrículas da Educação Básica foram ocupadas por alunos com TEA (INEP, 2023).

A inclusão de alunos com TEA na rede regular teve um avanço notável e exponencial nas últimas décadas. O Quadro 1, abaixo, com dados de matrículas, revela o crescente número de alunos com TEA e, ao mesmo tempo, mostra um desafio para o sistema educacional. Observa-se um aumento expressivo atingindo a marca surpreendente de 3.500% no número de alunos autistas matriculados no ensino regular:

Quadro 1 - Matrículas de alunos com deficiências no ensino regular

| Especificidade | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|--------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------------------|
| Deficiência Intelectual | 477.664 | 537.299 | 569.731 | 611.917 | 645.304 | 671.961 | 732.185 | 801.727 | 845.849 | 870.483 | 741.991 | 914.467 | 830.718 | 1.008.009 |
| Autismo | 25.353 | 28.463 | 32.225 | 40.985 | 51.865 | 68.075 | 89.344 | 119.608 | 177.988 | 246.769 | 273.924 | 429.521 | 607.144 | 918.877 (+3.500%) |
| Deficiência Física | 107.399 | 117.996 | 121.909 | 125.374 | 128.295 | 131.433 | 137.694 | 145.083 | 151.413 | 153.895 | 130.354 | 158.371 | 143.007 | 167.644 |
| Baixa visão | 74.602 | 76.361 | 72.415 | 68.732 | 68.279 | 68.542 | 74.818 | 77.586 | 77.328 | 76.454 | 73.724 | 80.429 | 83.516 | 86.793 |
| Deficiência Múltipla | 52.746 | 61.684 | 64.835 | 67.903 | 70.471 | 74.811 | 78.539 | 80.276 | 85.851 | 86.528 | 63.007 | 86.341 | 68.367 | 90.057 |
| Altas Habilidade/ Superdotação | 10.951 | 11.025 | 12.357 | 13.308 | 14.407 | 15.995 | 19.699 | 22.382 | 54.359 | 23.139 | 23.506 | 30.402 | 37.638 | 44.171 |
| Deficiência auditiva | 36.772 | 37.457 | 36.138 | 35.183 | 35.201 | 35.642 | 37.442 | 39.307 | 39.268 | 39.442 | 36.239 | 40.267 | 38.880 | 42.440 |
| Surdez | 35.844 | 36.450 | 33.369 | 31.434 | 29.147 | 27.527 | 26.640 | 25.890 | 24.705 | 24.424 | 17.795 | 20.699 | 16.445 | 18.561 |
| Cegueira | 8.333 | 8.212 | 8.000 | 7.749 | 7.154 | 7.484 | 7.392 | 7.653 | 7.477 | 7.216 | 6.066 | 7.308 | 6.138 | 9.521 |
| Surdocegueira | 652 | 640 | 596 | 489 | 456 | 444 | 420 | 415 | 573 | 525 | 495 | 628 | 607 | 622 |

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior - divulgação dos resultados de 2023. Brasília/DF, 2024.

Esses altos índices indicam novos e intensos desafios pedagógicos para as escolas e professores, não apenas em razão da falta de formação dos profissionais, como também pela dificuldade de caracterizar, de modo universal, o autista.

Segundo Schmidt (2017, p. 226),

[...] o aumento dos casos de autismo tem sido consistentemente relatado ao longo dos últimos anos na literatura. Há apenas uma década se estimava a prevalência de uma criança a cada 110 nascimentos, ao passo que dados epidemiológicos atuais indicam uma a cada 68. A principal referência internacional sobre esse assunto provém do Central for Diseases Control and Prevention (CDC), do sistema de saúde norte- americano.

Em 2020, meu filho foi diagnosticado com CID F84; mas, com a evolução dos manuais de diagnóstico, como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) - DSM-V e o CID-11, essa categorização foi reformulada e agora temos os TEA. Desse modo, como questão particular e profissional, busco entender como acontece o desenvolvimento de alunos com TEA e, nesse âmbito, propus-me investigar sobre a afetividade na aprendizagem do aluno autista na Educação Infantil. Esse objetivo não se limita, obviamente, ao fato de ser mãe de uma criança neuroatípica, mas por entender o papel ético dos educadores frente a essa nova realidade da escola.

Atualmente, com as novas diretrizes curriculares e as legislações dirigidas para a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, observamos o aumento de matrículas de alunos com TEA no ensino regular. O TEA é considerado um distúrbio global do desenvolvimento cujas áreas afetadas são a linguagem, a cognição e a interação social, conforme consta no DSM-V/2014. De acordo a Organização Mundial de Saúde (OMS), o TEA está presente na vida do indivíduo desde o seu nascimento e começa se manifestar intensamente por volta dos três anos de vida; porém, antes disso, já podemos perceber o surgimento de alguns sintomas e sinais, como respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, como também dificuldades na compreensão da linguagem.

De acordo com a *American Psychological Association* (APA) (2013), as manifestações das dificuldades no autismo poderão variar de acordo com o nível desenvolvimental e a idade cronológica da criança, entre outros fatores. Se há comprometimento cognitivo, maior será a dificuldade na interação social, pela dificuldade em compreender as interações sociais. Segundo Bosa (2002), o comportamento social de crianças com autismo, mais do que um isolamento "propositual", parece decorrer, também, dentre outros aspectos, da dificuldade em compreender as intenções das outras pessoas - habilidade conhecida como Teoria da Mente (Baron-Cohen, 1991). Essa teoria se refere à capacidade de um indivíduo de atribuir estados mentais -

como crenças, desejos, intenções e sentimentos - a si mesmo e aos outros e de entender que esses estados mentais podem ser diferentes dos seus próprios e da realidade, como a capacidade de reconhecer que as pessoas têm pensamentos, sentimentos e intenções que podem ser diferentes dos seus.

Quando inseridos em instituições para pessoas portadoras de necessidades especiais, o foco girava em torno do desenvolvimento de habilidades cotidianas e pouco objetivava a escolarização, tampouco compreender como acontece a sua aprendizagem. Um aspecto que deve ser ressaltado na educação do autista é justamente o significado que a aprendizagem tem para ele. Os sentidos produzidos a partir de suas ações e interações nas situações concretas vivenciadas nas diversas situações sociais vão constituir esse sujeito.

Alunos com TEA apresentam suas capacidades questionadas quando se fala em aprendizagem escolar. Mas, de fato, alunos com autismo conseguem aprender? O professor consegue identificar quando o aluno autista está aprendendo? Quais elementos constituem um ambiente propício para que ocorra aprendizagem de alunos na Educação Infantil? Que elementos contribuem para a aprendizagem de alunos autistas?

Assim, surge o problema desta pesquisa: em que medida a afetividade interfere no desenvolvimento de alunos com TEA na Educação Infantil? É possível compreender a afetividade como um elemento impulsionador significativo (*móbil*) para o desenvolvimento de estudantes autistas no contexto escolar? A afetividade é um aspecto pedagógico que pode ser planejado didaticamente?

A Educação Infantil tem como papel social ocupar-se com a melhor forma para o ingresso das crianças em um grupo social, considerando que isso ocorre quando ela se encontra longe da proteção da família. Isso mobiliza novas formas de se relacionar e de se comportar, ampliando naturalmente o repertório de experiências da criança, o que pode significar um importante desenvolvimento; contudo, esse momento pode ser, também, inibidor, pois coloca em evidência os seus medos, limitações e fragilidades, o que demonstra que toda criança tem a necessidade de se sentir incluída, protegida e segura (Sanini; Bosa, 2015). Aqui, temos um aspecto importante de nossas hipóteses: ao querer e necessitar se sentir acolhido e seguro para que suas fragilidades não sejam limitadoras das possibilidades de desenvolvimento, é provável que a afetividade do ambiente e dos sujeitos da escola sejam decisivos para promover o envolvimento ativo do autista com seu próprio desenvolvimento.

Mas, além do desafio de incluir, a Educação Infantil também deve se ocupar com a forma como as crianças passam a se relacionar com o saber. Aqui, estamos nos referindo à *relação* com o saber, não à *apreensão* de conhecimentos. Quando nos referimos à relação com

o saber, não estamos pensando neste ou naquele saber/conhecimento; estamos mais preocupados com a relação em si mesma, ou seja, com o modo como o estudante se aproxima do exercício de saber, de aprender, de conhecer, de descobrir, de produzir, de construir; não nos referimos aos conhecimentos curriculares programáticos das disciplinas.

Essa preocupação com a relação com o saber está no seio da sociologia da educação desenvolvida pelo sociólogo francês Bernard Charlot (2000), em sua obra *Da relação com o saber* (2000). Questionamos, portanto: De que modo essa noção de educação, fundamentada na *relação* com o saber, pode contribuir para se pensar práticas pedagógicas voltadas para o melhor desenvolvimento dos autistas na Educação Infantil? A afetividade pode colaborar para ampliar as relações das crianças com o saber?

Nas teorias de autores clássicos do desenvolvimento humano, como Piaget, Vygotsky e Wallon, encontramos que a afetividade se constitui num motor importante para o processo de desenvolvimento humano, pois é na relação com o outro que o indivíduo fomenta seu crescimento e amadurecimento (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

Conforme Pereira (2019), interpretando Wallon, o desenvolvimento infantil ocorre em etapas distintas, intrinsecamente ligadas ao funcionamento biológico e, por conseguinte, às relações sociais. Assim, a experiência de cada estágio¹¹ se dá pela integração entre o corpo e o ambiente social.

Ao mesmo tempo que a afetividade é identificada como um fator de suma importância na escolarização e/ou aprendizagem dos alunos autistas, é notável a dificuldade que tais alunos têm em criar o vínculo afetivo para promover a interação social.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivos: a) Descrever o processo de desenvolvimento e aprendizado de crianças com TEA na educação infantil. b) investigar a função da afetividade no desenvolvimento e nas interações sociais de crianças autistas no ambiente escolar; b) explorar os reflexos da noção de afetividade para ampliação da relação com o saber; c) contribuir com a reflexão acerca das práticas pedagógicas na construção de mediações significativas e como a afetividade pode atuar como um móbil para o estabelecimento dessas conexões; d) potencializar a construção de um novo/outro olhar sobre a criança com autismo na Educação Infantil.

Diante disso, o presente trabalho se configura como uma pesquisa de natureza básica, pois gera conhecimentos novos para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista.

¹ Não pretendemos fazer defesa de qualquer fragmentação do desenvolvimento humano no sentido de estabelecer momentos ou fases para que determinadas características sejam executadas/concluídas.

Para tanto, recorreremos metodologicamente ao estudo de pesquisa básica, que é destinada à ampliação do conhecimento e não necessariamente à aplicabilidade dos resultados da pesquisa para a resolução de problemas (Gil, 2017). Para alcançar os objetivos propostos, optamos por trabalhar a partir da pesquisa bibliográfica.

A análise proposta neste estudo foi conduzida integralmente como uma pesquisa bibliográfica, fundamentando-se na revisão sistemática e crítica de literatura já publicada. Essa abordagem metodológica, conforme preconizada por Gil (2017), permite a exploração aprofundada de um tema por meio da coleta, seleção e interpretação de materiais como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Ao invés de gerar dados primários, a pesquisa bibliográfica foca na síntese e no diálogo com o conhecimento existente, possibilitando a identificação de diferentes perspectivas, a compreensão da evolução conceitual do assunto e o reconhecimento de lacunas no campo de estudo. Assim, a análise foi construída a partir do entrelaçamento de ideias e resultados de outros pesquisadores, visando consolidar um panorama abrangente e embasado sobre o tema apresentado.

Estruturalmente, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos.

O primeiro apresenta a introdução, em que mencionamos a motivação da pesquisa, bem como de que forma este trabalho pode colaborar com a comunidade acadêmica e instigar a comunidade escolar à reflexão acerca das possibilidades da efetiva inclusão de alunos autistas na Educação Infantil.

O segundo capítulo trata da caracterização do autismo infantil, com a descrição das formas de intervenção, a partir dos diferentes campos de investigação. Abordamos o processo de escolarização da criança com TEA na Educação Infantil e caminhos que apontam para uma reflexão acerca da escolarização desses alunos.

O terceiro capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa, no que se refere à mobilização e ao sentido da aprendizagem, baseados nas contribuições teóricas de Bernard Charlot (2000) sobre a relação com o saber. Segundo o autor, são muitas as maneiras de apropriar-se do mundo, pois existe muito para aprender. É nesse sentido que abordamos o desenvolvimento de alunos autistas na Educação Infantil.

No quarto e último capítulo, tratamos da afetividade dentro desse processo, pois ela se faz presente em todos os momentos do desenvolvimento infantil e o indivíduo estabelece diversas maneiras de lidar com a afetividade em cada nova situação. Normalmente, a criança neuroatípica incluída na escola regular é mais dependente de um ambiente afetivo para que tenha a possibilidade de uma relação proveitosa com o saber.

2 A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, tratamos de algumas características do autismo, especialmente as que entendemos serem desafios para a inclusão de alunos com TEA na Educação Infantil. O objetivo é contribuir com a reflexão acerca das práticas pedagógicas na construção de mediações significativas para o professor e para o estudante autista. Ademais, almejamos, potencializar a construção de um novo/outro olhar sobre a criança com autismo na Educação Infantil. Para tanto, tomamos como referência, além de materiais científicos, algumas legislações que consideramos importantes, destacadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Legislação de referência

| Ano | Documento | Conteúdo |
|-------------|--|---|
| 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil - 1988 | Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. |
| 1990 | Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do adolescente) | Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. O que inclui crianças com necessidades especiais. |
| 1996 | Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) | O artigo 3º da LDB garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, respeitando o pluralismo e a tolerância. |
| 2012 | Lei nº 12.76, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana) | Foi criada para instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Ela reconhece o autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais, garantindo direitos como diagnóstico precoce, tratamentos, terapias, acesso à educação, proteção social e trabalho. |
| 2015 | Lei 13.146, de 06 de julho de 2015 - (LBI) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) | Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. |

Fonte: Elaboração própria.

2.1 Autismo e suas características

A palavra autismo, do grego *autós*, significa “de si mesmo”. Esse termo foi utilizado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para definir a perda de contato com o mundo real, o que leva o indivíduo a um grau de dificuldade de comunicação e interação com a realidade e com os outros. Naquela época, o conceito de autismo indicava um comportamento de isolamento extremo da vida afetiva e social.

Desde sua conceituação, por Leo Kanner, em 1943, até os dias de hoje, o autismo tem sido amplamente pautado e discutido em todo o mundo. E, de lá para cá, é entendido como um distúrbio do desenvolvimento infantil. Porém, nos últimos tempos, vêm-se intensificando estudos que buscam compreender como acontece o desenvolvimento cognitivo de crianças com autismo na escola; neste caso, mais especificamente na Educação Infantil.

Em 1943, após acompanhar 11 crianças com quadros semelhantes entre si, sendo oito meninos e três meninas com idades variando de dois anos e quatro meses a oito anos, Kanner escreveu o artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, que foi publicado na revista *The Nervous Child*, dando início a uma nova perspectiva de compreensão sobre o que viria a ser denominado autismo infantil, transtorno autista ou autismo na infância.

Para Kanner (1943), o autismo infantil precoce era um distúrbio e uma incapacidade inata para constituir uma relação afetiva e para responder aos estímulos do meio, caracterizando um quadro de isolamento extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalias. Embora esse quadro estivesse plenamente relacionado com os fenômenos básicos da esquizofrenia, distinguia-se pelo isolamento extremo e precoce que, de maneira diversa e identificável, se instalava, gradativamente, na esquizofrenia. Além das dificuldades sociais, questões envolvendo casos de comportamentos agressivos e distúrbios alimentares em crianças com autismo, frequentemente desencadeados por alterações na rotina, também aparecem em seu trabalho.

Um dos grandes feitos de Kanner (1943) foi estabelecer diferenças claras entre os sintomas do autismo e da esquizofrenia, contribuindo para uma melhor compreensão do autismo como um transtorno distinto:

No autismo extremo, os traços obsessivos, a estereotípia e a ecolalia combinados estabelecem um quadro global em relação a certos fenômenos tipicamente esquizofrênicos. Para diversas crianças, aliás, em um momento ou outro, este diagnóstico foi feito. Mas apesar das semelhanças notáveis, em muitos aspectos, este estado difere de todas as outras formas conhecidas de esquizofrenia na criança (Kanner, 1943/2012, p. 167).

Tomando como inspiração a suspeita de Kanner, recordamos que, em 1944, Asperger publicou um estudo sobre crianças com dificuldades de interação social, coordenação motora e empatia e denominou tal condição como psicopatia autística. A coincidência com os estudos de Kanner é impressionante, considerando que ambos os pesquisadores chegaram a conclusões semelhantes de forma independente (Pereira, 2019).

A compreensão do TEA é objeto de debates intensos há mais de seis décadas, envolvendo questões complexas sobre suas causas, desenvolvimento e busca por intervenções eficazes. Atualmente, o autismo é descrito na categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento no DSM 5 (APA, 2014) e na Classificação Internacional de Doenças – 11^a. edição (CID-11). Ambos indicam como principais sintomas a presença de déficits persistentes em habilidades comunicativas e na interação social em múltiplos contextos além de outras especificidades. No DSM 5 (APA, 2014), temos que:

1) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais, manifestadas de todas as maneiras seguintes: a. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social; b. Falta de reciprocidade social; c. Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio de desenvolvimento. 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras citadas a seguir: a. Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns; b. Excessiva adesão/aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamento; c. Interesses restritos, fixos e intensos. 3) Os sintomas devem estar presentes no começo da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades (APA, DSM-V, 2014, p. 50).

No seu desenvolvimento, como já mencionado, a criança com TEA apresenta prejuízos qualitativos em duas principais áreas: sociocomunicativa e comportamental (APA, 2014). Essas carências se manifestam nas crianças como dificultadores imediatos para o exercício do processo de escolarização. Em relação à socialização, a criança apresenta visíveis dificuldades em sua capacidade de se relacionar coerentemente com o mundo, seja para responder ou reagir a manifestações, seja para manter interações recíprocas com as pessoas. De alguma forma, sua comunicação é afetada, atingindo até mesmo o nível de completa ausência e, quando existente, apresenta ecolalia. Uma outra forma de afecção revela que a criança acaba por utilizar a fala para outros fins que não a comunicação, ou seja, que não têm intenção de comunicar nada ao outro. Além disso, seu comportamento não-verbal é reconhecido pela falta de contato visual, pela falta de expressão facial e de gestos físicos.

Os comprometimentos em nível comportamental se referem a movimentos estereotipados e repetitivos, os quais tendem a seguir uma rotina rígida. Com isso, o autista demonstra uma postura mais segura e confortável que, porém, quando quebrada, resulta em

desequilíbrio emocional, manifestado através de choros, birras e até mesmo agressividade. Os comprometimentos nessas áreas são percebidos antes dos três anos de idade, quando os pais e/ou educadores começam a identificar algumas limitações nas crianças.

As implicações que ocorrem diante das características de alunos com TEA, segundo o DSM-V/2014, demonstram que:

[...] as características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com as características do indivíduo e seu ambiente (DSM-V, 2014, p. 53).

Apesar dessas limitações impostas pelas características da criança com TEA, algumas legislações vigentes, conforme as mencionadas no decorrer do texto, regulamentam o acesso aos educandos em escola regular, inclusive na Educação Infantil. Portanto, e a fim de efetivar a inclusão escolar de alunos com TEA, é imprescindível conhecer os marcos legais que orientam as ações nesse sentido.

Consideramos, em primeiro lugar, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º: “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza [...]”. Apesar da existência de leis que protegem os direitos das pessoas com deficiência, a prática muitas vezes diverge da teoria, com a persistência de preconceitos e barreiras. Contudo, ainda podemos contar com mais bases legais que asseguram, em suas redações, uma proposta de condições igualitárias, no que se refere à criança com TEA, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDBEN), que, em um capítulo sobre a Educação Especial, trata de assegurar o atendimento aos alunos com deficiência, descrevendo sobre outros princípios e fins da Educação Nacional.

No seu art. 3º, a referida Lei reza que:

O ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, considerando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, respeitando à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996, n. p.).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, foi um avanço para o exercício de direitos rumo à cidadania, pois não há distinção entre criança ou adolescente portador ou não de deficiência:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição

que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990, n. p.).

As leis são um ponto de partida importante para assegurar espaço e condições para atuação dos autistas, mas a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva exige transformação das práticas sociais e, nesse sentido, a educação desempenha - ou deveria desempenhar - um papel decisivo, o que implicaria, portanto, em pensar a ação pedagógica para além de pretensão de que o estudante, por meio de um ato cognitivo, apreenda o conhecimento apresentado pelo docente. Para tanto, não basta ter clareza sobre os amparos legais que asseguram a criança com TEA na rede regular de ensino, inclusive na Educação Infantil. É preciso, também, sensibilizar-se com a questão, a tal ponto que a letra da lei se transforme em ação concreta.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, promulgada no Brasil, em 2009, com status de Emenda Constitucional, é um marco legal fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência:

Nela fica estabelecido o compromisso dos Estados-Parte de assegurar às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena, com a adoção de medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2009, n. p.).

A Convenção mudou a perspectiva sobre a deficiência, deixando de ser vista como um problema individual para ser reconhecida como uma questão de direitos humanos. Isso significa que a sociedade e o Estado têm a responsabilidade de garantir a inclusão e a participação plena das pessoas com deficiência. Também proíbe qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência e garante o direito à igualdade de oportunidades em todas as áreas da vida, como educação, trabalho, saúde, cultura e lazer. Fica estabelecida a obrigação de eliminar barreiras que impedem a participação das pessoas com deficiência na sociedade, como barreiras físicas, de comunicação e atitudinais. Isso inclui a garantia de acessibilidade em prédios públicos, transportes, informações e comunicações.

Outra lei que traz autonomia e sentimento de igualdade aos portadores de deficiência, o que inclui crianças com TEA, foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que determina, em seu art. 1º:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, n. p.).

Na trajetória de aspectos legais para a pessoa com TEA, temos, a partir de 2012, uma lei específica: a Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo direitos como acesso à saúde, educação e inclusão social. A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) reconheceu o autismo como deficiência, garantindo aos autistas os mesmos direitos das demais pessoas com deficiência e facilitando o acesso a políticas públicas. Sancionada em 2012, a Lei Berenice Piana ampliou os direitos das pessoas com autismo. Essa Lei também alterou o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, especificamente em se tratando do horário especial para servidores públicos federais que tenham cônjuge, filho ou dependente com deficiência, incluindo o TEA. A Lei Berenice Piana assegura o direito à educação para pessoas com TEA, estabelecendo penalidades para quem negar matrícula, bem como enfatiza a necessidade de capacitação profissional para atender a essa demanda. Pela Lei, é considerada pessoa com TEA a portadora de síndrome clínica caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, com padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades. É importante dizer que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

A lei é um importante instrumento, mas a mudança cultural é fundamental para garantir os direitos das pessoas com TEA. Ainda há muito a ser feito para superar preconceitos e criar um ambiente mais acolhedor. Por mais inclusivo que seja o espaço escolar, ainda é necessário oferecer recursos para que o aluno consiga se desenvolver plenamente.

2.2 A escolarização da criança com TEA

A heterogeneidade do TEA torna a escolarização desses alunos um desafio bem significativo, pois cada indivíduo apresenta um perfil único e demandas específicas. A forma como o autismo se manifesta varia consideravelmente de pessoa para pessoa. Em crianças com um grau de suporte necessário mais elevado, é comum observar a ausência quase total ou completa de fala, afastamento da interação com outras pessoas e dificuldade em iniciar interações sociais. Em nível intermediário, as crianças podem aceitar interações sociais quando iniciadas por outros, mas não demonstram iniciativa para buscá-las. Nesse grupo, pode haver algum desenvolvimento da linguagem falada. Já entre as crianças com grau de suporte necessário mais baixo e as mais velhas, o padrão de interação social é diferente. Elas podem ter interesse em se relacionar com outras pessoas, mas encontram dificuldades em iniciar ou manter

essas interações de maneira convencional (Klin, 2006). Mesmo assim, a noção de uma criança não-comunicativa (não verbal), isolada e incapaz de mostrar afeto, não condiz com as observações atualmente realizadas (Camargo; Bosa, 2009). Na maioria das vezes, a ausência de respostas das crianças autistas se deve à falta de compreensão do que está sendo exigido dela; nesse sentido tendemos a entender que existe isolamento e recusa proposital (Bosa, 2002).

A principal razão para a ausência de respostas é a dificuldade em compreender o que está sendo solicitado. Crianças com autismo podem ter dificuldades em processar informações verbais, interpretar nuances sociais e entender expectativas implícitas. Isso pode levar a uma aparente falta de atenção ou interesse, quando, na verdade, a criança simplesmente não compreendeu o que se espera dela.

É importante destacar que o TEA apresenta uma etiologia complexa, envolvendo diversos fatores que interagem de forma singular em cada indivíduo, sendo de suma importância os profissionais docentes que atuam diretamente com esses alunos estarem preparados para incluir os educandos, respeitando suas especificidades, pois é no contexto escolar que serão oportunizados os contatos sociais, permitindo o desenvolvimento da criança autista, assim como das demais crianças, na medida em que convivem com a diversidade e aprendem com as diferenças (Camargo; Bosa 2009).

Segundo Chiote (2011), o desenvolvimento da criança com autismo é caracterizado por um padrão de interação social restrito e repetitivo, marcado pela falta de reciprocidade social, pela ausência ou atraso na linguagem e por comportamentos estereotipados e repetitivos, bem como buscam a manutenção de uma rotina previsível. Esse conjunto de características deságuam especialmente na incapacidade de manifestar sentimentos e, ao não conseguir demonstrar plenamente a afetividade, outras crianças acabam evitando a relação com os autistas.

Chiote (2023) argumenta que a escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem. Até pouco tempo atrás, a educação de crianças com autismo era restrita a instituições especializadas, onde o modelo médico predominava. Essa abordagem, centrada na deficiência, reforçava a ideia de que essas crianças eram incapazes de aprender e se desenvolver em um ambiente escolar regular, pois limitavam suas oportunidades de interação e inclusão.

Aqui, temos duas questões importantes para nossos fins. A primeira diz respeito à definição da ação educativa focada na deficiência, pois, essa postura incute na criança - e no próprio docente - que sua identidade fundamental e dominadora é a carência, a falta. A segunda

é que essa deficiência não lhe permite aprender. Sobre isso, talvez a pergunta mais importante seja o que compreendemos por aprender, uma vez que, geralmente, aprender é compreendido apenas no sentido de dominar conhecimentos específicos e programáticos propostos pelas mais variadas disciplinas.

As diferenças nos estilos cognitivos, na percepção sensorial e na intensidade dos sintomas do TEA, além da presença de comorbidades, evidenciam a grande heterogeneidade desse transtorno. Ao considerar o processo de escolarização, é fundamental a adaptação de práticas pedagógicas voltadas para atender diferentes tipos de desenvolvimentos e de percursos de aprendizagem que contemplem a diversidade e promovam a escolarização como preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998).

Compreender os comportamentos específicos de cada criança com TEA, suas frequências e os contextos em que ocorrem é de extrema importância para a atuação do professor. Conforme Orrú (2009), a capacidade de observar e interpretar esses comportamentos, aliada à sensibilidade e à perseverança, permite ao educador identificar as competências individuais de cada aluno e oferecer o suporte necessário - ou mais próximo disso - para seu desenvolvimento.

Ademais, percebemos a necessidade de uma abordagem inclusiva que leve em consideração as diferenças individuais. No caso de alunos com TEA, a individualização das práticas pedagógicas é fundamental para garantir o acesso ao currículo e à participação ativa nas atividades escolares.

2.3 A criança com TEA na Educação Infantil

A entrada na Educação Infantil marca uma importante transição na vida da criança, exigindo que ela se adapte a um novo ambiente social e relacional. Esse processo, especialmente no contexto da inclusão, representa um desafio considerável para os professores, que precisam conciliar as necessidades de todas as crianças e auxiliar as famílias a lidar com suas preocupações específicas. Segundo De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010, *apud* Sanini; Bosa, 2015), a Educação Infantil é importante para o desenvolvimento de qualquer criança, especialmente para aquelas com necessidades educativas especiais, o que inclui as crianças com TEA.

Com base nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB, nº 02 de 11 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010), os sistemas de ensino devem implantar a educação especial em todos os níveis da Educação Básica, o que inclui a

Educação Infantil, bem como prover a rede pública com os meios necessários e suficientes para essa modalidade de ensino. O documento propõe uma reflexão sobre a organização do ensino e a formação docente, com o objetivo de criar escolas mais inclusivas. O foco está em como a escola pode se transformar para oferecer um ensino de qualidade e inclusivo, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

A legislação vigente, dentre outras questões, abarca o direito das crianças com TEA em adentrar na escola regular, visando tornar o ambiente mais inclusivo; nesse sentido, vale salientar que o convívio com outras crianças da mesma idade oferece oportunidades para desenvolver habilidades sociais como negociação, cooperação e resolução de problemas, etc. As interações com pares estabelecem as normas próprias e singulares aos sujeitos envolvidos para atividades cooperativas e competitivas, influenciando mutuamente a qualidade das relações sociais e o desenvolvimento de habilidades sociais (Camargo; Bosa, 2009).

O desenvolvimento humano, em especial em crianças típicas e atípicas é, portanto, dependente de um processo social, moldado pelas relações que estabelecemos ao longo da vida. As primeiras interações, principalmente com a família, são fundamentais, mas as experiências sociais se expandem para além do ambiente familiar e, se vivenciadas em diferentes contextos, contribuem para a formação de uma identidade mais ampla e de habilidades sociais capazes de entender a pluralidade de modo mais efetivo.

Andrade (2010) afirma que a Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, promovendo habilidades sociais, cognitivas e emocionais indispensáveis para o decorrer de seu processo evolutivo. O desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil exige um cuidado atencioso e intencional; as instituições são chamadas a oferecer oferecer um ambiente rico em experiências, promovendo o diálogo, o respeito mútuo, valorizando os saberes e as experiências de todos os envolvidos, garantindo a democratização das decisões e a construção de um projeto educativo que atenda às necessidades de todos. As DCNEI assim definem a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

É fundamental que a escola ofereça um espaço onde todas as crianças possam se desenvolver de forma plena, respeitando suas singularidades e promovendo experiências diversificadas, que contribuam para seu crescimento integral conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes a interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2010, p. 40).

Para crianças autistas, o início da vida escolar pode ser marcado por inúmeros desafios, como dificuldades de socialização e comportamentos adversos. A dificuldade em estabelecer relações sociais é um dos maiores desafios enfrentados por alunos autistas ao iniciar a vida escolar; um deles está relacionado aos primeiros contatos com o professor ou colegas de turma, pois é possível que o aluno apresente agressividade, desinteresse e resistência, intercorrências que podem se tornar parte de sua rotina escolar.

Camargo (2007) investigou o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com TEA em uma escola regular de ensino e comparou o desenvolvimento da competência social de duas crianças pré-escolares em um ambiente escolar inclusivo: uma criança diagnosticada com autismo e outra com desenvolvimento típico. Foi observado como o ambiente escolar (sala de aula *versus* pátio) influenciava o comportamento social de ambas, buscando identificar padrões e diferenças nas suas interações. O perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos; a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do *self* no pátio.

Embora a legislação garanta os direitos das crianças com TEA, é fundamental que a escola ofereça uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades específicas. Ao respeitar seus tempos e formas de aprender, a escola promove a inclusão e permite que essas crianças desenvolvam todo o seu potencial. É importante que o educador conheça as competências e dificuldades de seus alunos, identifique e compreenda suas habilidades e necessidades específicas, buscando estratégias de ensino personalizadas, que promovam o aprendizado e o desenvolvimento dentro da escola. Ao identificar as necessidades individuais dos alunos, o professor pode desenvolver estratégias de ensino mais eficazes, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Segundo o RCNEI/1998, as instituições de Educação Infantil devem oferecer um currículo equilibrado, que combine momentos de livre expressão e brincadeiras espontâneas com atividades mais direcionadas pelo professor. O Referencial reitera que todas as atividades, sejam aquelas relacionadas com o livre brincar ou o brincar com pares, tanto quanto aquelas direcionadas pelo adulto, precisam acontecer de modo integrado, uma vez que são igualmente

importantes para o desenvolvimento da criança.

O conhecimento da rotina escolar é fundamental para crianças com TEA, pois lhes proporciona segurança e autonomia. Ao saberem o que esperar, elas podem participar mais ativamente das atividades e desenvolver suas habilidades de forma mais independente, como prevê o RCNEI (Brasil, 1998).

2.4 A afetividade no contexto escolar

Para atender às necessidades de um aluno autista, o professor pode adaptar suas práticas pedagógicas para que o aluno possa aprender e se desenvolver de forma integral, preparando-o para os desafios do futuro. Algumas estratégias que podem estreitar e até criar vínculos afetivos é estabelecer uma rotina, especialmente para os alunos com TEA, incluindo criar espaço para que expressem suas emoções e também inserir a família no contexto de aprendizagem (Villela, 2008 *apud* Gentil; Namiutti, 2015).

A afetividade, expressa através da dedicação do professor, incluída desde a preparação de suas aulas e exercida na relação com os alunos, é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, seguro e motivador. A forma como o professor demonstra afeto, seja na preparação das aulas, na interação com os alunos ou na atenção aos seus sentimentos, cria um vínculo de afeto e contribui para uma aprendizagem mais significativa (Ferreira; Ribeiro, 2019).

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) destacam a importância dos comportamentos de demonstração de afeto por parte dos educadores, tendo em vista que os comportamentos de apego das crianças com autismo se caracterizaram muito mais pelas respostas às solicitações do que pela iniciativa. Segundo Davis e Oliveira (2010), a afetividade é um elemento essencial nas relações interpessoais e desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem, influenciando a forma como os indivíduos adquirem e constroem conhecimentos, pois:

[...] a aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. Nas inúmeras interações em que se envolve desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências que vive (Davis; Oliveira, 2010, p. 20-21).

Nessa perspectiva, ao proporcionar um ambiente seguro e acolhedor, o afeto impulsiona os processos cognitivos, facilitando a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Eis a

importância da afetividade na educação. Quando falamos de crianças com TEA na Educação Infantil, evidencia-se ainda mais a sua necessidade. Na concepção de Piaget (1999),

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente (Piaget, 1999, p. 129).

Pieczarka e Valdivieso (2021) evidenciam a eficácia de intervenções que visam ao desenvolvimento das habilidades sociais e da comunicação em crianças com TEA. Essa abordagem, que enfatiza a importância das relações interpessoais, corrobora a ideia de que a dificuldade em estabelecer vínculos afetivos é um fator central na etiologia do autismo.

Na mesma perspectiva o que se destaca é a importância de considerar as diferenças individuais na hora de planejar intervenções, para que se alcance o objetivo, que é proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. As peculiaridades do desenvolvimento global de cada indivíduo com TEA, em interação com o ambiente, contornam suas necessidades e potencialidades.

A compreensão dessa complexidade é fundamental para o avanço da pesquisa e da prática, possibilitando a criação de abordagens mais personalizadas e eficazes.

O processo de ensino-aprendizagem de indivíduos com TEA é complexo e multifacetado, envolvendo diversos fatores, como características individuais do aluno, ambiente escolar e relações sociais. Diante dessa complexidade, é impraticável a adoção de uma abordagem única e padronizada, pois, conforme aponta Orrú (2009),

[...] o autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome (Orrú, 2009, p. 30-31).

Pieczarka e Valdivieso (2021) dizem que as manifestações do autismo são altamente individuais, variando em intensidade e combinação de sintomas. Enquanto algumas crianças com TEA podem apresentar dificuldades significativas na interação social e na comunicação, outras podem ter habilidades sociais relativamente preservadas. Além disso, é comum observar a presença de habilidades excepcionais em áreas como a memória, a atenção a detalhes e a capacidade de concentração. Essa diversidade exige uma abordagem individualizada para cada criança, considerando suas fortalezas e desafios.

A individualização do ensino é imperativa, especialmente para alunos com TEA. Ao reconhecer e atender às suas necessidades específicas, é possível proporcionar que eles tenham acesso a um aprendizado significativo, sendo possível reconhecer a afetividade como uma aliada nesse processo.

Fundamentando-se na visão piagetiana, Pessoa (2000) reconhece que sem afeto não há interesse/motivação pela aprendizagem, nem questionamentos; sem isso, não há desenvolvimento mental, ou seja: afetividade e cognição se complementam. A afetividade, portanto, fornece a energia necessária para que as estruturas cognitivas da criança funcionem. É ela que motiva a criança a explorar, experimentar e aprender sobre o mundo ao seu redor. Essa energia permite que a criança construa seus esquemas de adaptação, que são como "mapas mentais" que a ajudam a entender e interagir com as pessoas, objetos e situações que encontra.

A afetividade também está intimamente ligada às relações da criança com os outros e aos afetos que ela desenvolve. Essas relações e afetos influenciam a forma como a criança percebe e interage com o mundo, orientando seu desenvolvimento cognitivo.

Silva (2022) aponta que as vivências de cada indivíduo com TEA são singulares e moldam suas trajetórias de aprendizagem de forma única. As interações sociais e as experiências de ensino proporcionadas são determinantes para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos específicos. É importante considerar as experiências individuais e oferecer oportunidades de aprendizagem personalizadas aos alunos, para que tenham as mesmas oportunidades de aprender que os demais.

Em síntese, pressupomos que a afetividade pode assumir um papel mediador para o processo de desenvolvimento cognitivo. Ou seja, à medida que a criança se sente segura, querida e pretendida ali, naquele espaço, o afeto recebido retorna em forma de atenção, ampliação do olhar, coragem para interagir, gestos de cuidado com os outros, envolvimento nas atividades propostas, satisfação em superar obstáculos, entre outros. Esse cenário afetivo amplia o interesse pelo mundo e isso gera a necessidade de aprender. Talvez seja este o núcleo fundamental do papel mediador da afetividade como impulsionadora da aprendizagem.

Entretanto, vale lembrar que a afetividade não se resume ao amor e ao carinho; antes de tudo, implica na capacidade do indivíduo em ser afetado por aquilo que ocorre interna ou externamente a ele. Segundo Macedo (2021), a aproximação da afetividade com a cognição é um fenômeno fortemente apontado por Jean Piaget, o que faz romper com uma dicotomia histórica no campo da educação, da filosofia e da cultura de modo geral, em que os campos da razão e da emoção eram tidos como independentes.

Mas, se esse tema, que perdura como desafiador por séculos, é, por si mesmo, espinhoso,

certamente é ainda mais quando o vinculamos aos desafios que envolvem o processo de educação de pessoas acometidas pelo TEA. Contudo, seria insustentável, contemporaneamente, pretender uma formação integral desassociando a razão da emoção.

3 EDUCAÇÃO COMO RELAÇÃO COM O SABER

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, a teoria educacional de Bernard Charlot, a qual está ancorada na noção de *relação com o saber*. Posteriormente, tratamos da mobilização do sujeito em direção ao saber. Explorar os possíveis impactos da educação enquanto relação com o saber para o desenvolvimento dos alunos autistas no ambiente escolar, mais especificamente da Educação Infantil.

3.1 Só existe saber na relação com o saber

Ao longo da história, o conceito de educação perpassou por inúmeras mudanças e dificilmente se chegou a um consenso sobre seu significado e sentido. Atualmente, continuamos na mesma seara. Contudo, isso não significa que devemos parar de problematizá-lo, pois, somente assim, aumentam nossas chances de encontrar algo mais coeso, efetivo e atualizado. Entendemos que Charlot (2000) pretende fazer isso em sua obra *Da relação com o saber* e a maneira como ele pensa a educação talvez contribua para o processo de desenvolvimento dos alunos com TEA.

A noção de educação nunca se apresentou descasada da ideia de aprender. Contudo, para Charlot (2000), aprender é uma acepção mais geral, pois aprendemos muitas coisas durante a vida, como, por exemplo, amarrar os cadarços do tênis. Esse conhecimento que pode ser apreendido continua existindo se determinado sujeito não aprender a amarrar os seus próprios cadarços. Contudo, o saber só existe na relação do sujeito com o mundo e com os outros. Como diz Charlot (2000, p. 61), “[...] não há saber senão para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação com o saber”.

Essas palavras evidenciam claramente o papel decisivo que a ideia de *relação* assume no desenvolvimento do sujeito, uma vez que, para além de aprender determinados conhecimentos, fatos e teorias, a educação implica um saber do sujeito, que somente se constitui na *relação*. Isso significa que o saber é atividade e, portanto, implica na participação do sujeito e, mais que isso, no seu engajamento. Essa relação, portanto, não é padronizada, ou seja, não pode ser definida conceitualmente e proposta para todos os sujeitos uniformemente, pois “o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (Charlot, 2000, p. 60).

Essa linha argumentativa é importante para nossos fins, visto que o núcleo desta pesquisa consiste em ampliar nossos horizontes epistemológicos acerca do modo como se

desenvolvem as crianças autistas durante a infância; nesse sentido, o desafio de aprender se coloca naturalmente como aspecto decisivo para o desenvolvimento infantil. A partir desse contexto, entendemos que as investigações de Bernard Charlot sobre a relação do sujeito com o aprender são promissoras para melhor atuarmos pedagogicamente com autistas na Educação Infantil. De acordo com Charlot (2000, p. 59), “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode tornar-se apropriando-se do mundo”. Partindo dessa concepção, entendemos imperativo o processo de aprender desde o momento que viemos ao mundo e só nos “tornamos” quando passamos por esse processo.

Todavia, a inferência de que precisamos aprender obrigatoriamente (Charlot, 2000) não é absolutamente nova para nós e, além disso, dificilmente alguém discordaria atualmente dessa afirmação. Talvez a distinção mais importante apontada pelo autor esteja no modo como ele compreende a forma de aprender. Para melhor entendermos isso, precisamos adentrar na crítica que ele faz à Pierre Bourdieu, mais especificamente à sua sociologia da reprodução. Não podemos falar das considerações de Charlot sem manifestar as concepções de Bourdieu na sociologia da reprodução, uma vez que esse diálogo é divergente, mais especificamente sob a ótica da constituição do sujeito.

Na perspectiva de Bourdieu, a escola desempenha um papel fundamental na reprodução das estruturas sociais, um processo praticamente inevitável. Para o autor, as disparidades culturais e escolares entre as classes sociais são de natureza relativa, o que dificulta significativamente a possibilidade de superação.

Para Bourdieu não há o indivíduo autônomo, e sim o “agente social” que ocasionalmente age em função de disposições psíquicas que foram socialmente construídas - seu *habitus*. “O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas transponíveis e duráveis: princípios de classificação, de visão, de divisão, gostos, etc., em suma, princípios de percepção e ordenamento no mundo” (Charlot, 2000, p. 35). Importante ressaltar que o *habitus* não se dá em referência ao sujeito, pois se constitui por via da incorporação, ou seja, aquilo que é exterior ao indivíduo é interiorizado e, mesmo que isso constitua a subjetividade, o princípio de inteligibilidade não estaria no indivíduo, mas no exterior, nas posições sociais. Com isso, temos que a interioridade do sujeito e sua organização e normativas próprias de procedimento são desconsideradas.

O núcleo dessa crítica a Bourdieu consiste em demonstrar que, para Charlot, quando o sujeito interioriza o exterior, o faz de seu jeito, dentro seu modo, de sua lógica de fazer e, portanto, o sujeito tem uma estrutura, uma historicidade, que lhe permite assumir o mundo de

sua maneira e não apenas passivamente.

Charlot (2000) entende que, de fato, é irrefutável que há uma correlação estatística entre a posição social dos pais e a posição dos filhos no espaço escolar e na sociedade, de maneira geral. É essa a correlação que a teoria de Bourdieu busca explicar. Apesar disso, temos casos explícitos de filhos que não cumpriram a “[...] a homologia de estrutura entre sistemas de diferenças” (Charlot, 2000, p. 20). Nesse sentido, podemos questionar se todos os filhos reproduzem as mesmas posições escolares e sociais de sua geração passada e é muito perceptível que não. Temos casos de ascensão e de descenso também, o que nos faz concordar com a crítica feita por Charlot a Bourdieu; e mais: compreendemos que todo sujeito estabelece uma relação com o saber e essa relação não é predefinida, em absoluto, pela posição social.

Para Charlot (2000), o ser humano é concebido como um ser inerentemente incompleto, em constante processo de construção, que se apropria e interage com o conhecimento histórico, social e culturalmente elaborado. Nesse contexto, o aprendizado emerge como condição essencial para a realização da humanidade. Sob essa perspectiva, o homem é compreendido tanto em sua singularidade, com trajetórias e experiências únicas, quanto em sua dimensão social, ocupando posições e interagindo consigo, com os outros e com o mundo, em um ciclo contínuo de interpretação e transformação. O ser humano “é um ser singular que se apropria do social sob uma forma específica, transformada em representações, comportamentos, aspirações, práticas, etc.” (Charlot, 2000, p. 43).

De acordo com essa perspectiva, o ser humano nasce em estado de incompletude e sua construção se dá através da interação, do desenvolvimento de vínculos e relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo, processos que possibilitam a sua humanização. A abordagem socioantropológica da relação com o saber ainda se encontra em fase inicial de desenvolvimento e tem passado por reformulações ao longo do tempo; ademais, “não há sujeito senão em um mundo e em uma relação com o outro. Mas não há mundo e outro senão já presentes, sob formas que preexistem” (Charlot, 2000, p. 73).

Ao agir no mundo, o sujeito demonstra o desejo de buscar conhecimento, de estabelecer relações interpessoais, de construir sua identidade e ganhar espaço nesse contexto. Nesse processo dinâmico, ainda que inconscientemente, ele compreende que, para se tornar um sujeito, precisa entrar no mundo criado por gerações precedentes, apropriar-se dele, de modo ativo, para encontrar aí o seu lugar e, neste mesmo movimento, tornar-se um ser humano, social e singular.

Adentrando no campo da investigação do processo de aprendizagem, pressupõe-se uma análise da relação intrínseca entre o ser humano e o conhecimento. Por conseguinte, a exploração dessa dinâmica exige o estudo do sujeito em relação ao mundo, pois tal relação é complementar, uma vez que o homem deseja conhecer e o mundo lhe apresenta um conjunto muito vasto de possibilidades de conhecimento. Somado a isso, podemos dizer que o sujeito é um agente ativo, impulsionado por seus desejos e pela necessidade inata de aprender, sendo ele próprio o responsável por sua mobilização na busca pelo aprendizado.

Sobre a noção de sentido, Charlot (2000) diz que é algo que produz a inteligibilidade sobre o mundo, ou seja, a capacidade de tornar algo compreensível, enfatizando que “esse sentido é um sentido para alguém que é um sujeito” (Charlot, 2000, p. 56), sublinhando a dimensão subjetiva da significação. É fundamental considerar essa singularidade no contexto contemporâneo em que vivemos, pois a pluralidade do mundo e das escolas é cada vez maior, o que torna inevitável considerar as singularidades deste território. Nesse sentido, a relação que um indivíduo estabelece com o saber é multifacetada, abrangendo três dimensões interligadas: epistêmica, social e identitária.

A dimensão epistêmica diz respeito à forma como o sujeito compreende seu próprio aprendizado, as condições de possibilidade de seu alcance. A dimensão social destaca a influência das relações sociais na construção do saber. Já a dimensão identitária ressalta como o saber se torna parte da própria identidade do indivíduo. Essas três dimensões não operam de forma isolada, mas sim em constante interação, influenciando-se mutuamente.

Nessa dinâmica relacional, Charlot (2000) explicita que qualquer relação com o saber implica uma relação com o mundo e com o processo de apropriação desse mundo:

[...] toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (Charlot, 2000, p.72 - grifo do autor).

Desse modo, aprender transcende a simples aquisição de conhecimento. Aprender envolve apreender as diversas *figuras do saber*, que abrangem uma vasta gama de atividades, cada uma com seus próprios processos de aprendizado. Essas figuras revelam as diferentes formas como nos relacionamos epistemologicamente com o saber. Aprender, portanto, significa apropriar-se de um saber materializado em livros, escolas e professores, ou seja, de saberes-objetos e conteúdos intelectuais externos ao sujeito. Além disso, o sujeito aprende ao internalizar um objeto virtual presente em objetos reais, estabelecendo uma relação com um saber-objeto.

Assim, a apropriação do mundo se manifesta em uma variedade de formas, desde o aprendizado técnico, como o funcionamento de máquinas industriais, até habilidades cotidianas, como andar de bicicleta ou cozinhar. Inclui também a formação de preferências estéticas e a aquisição de papéis sociais, como professor, aluno, filho ou irmão. Essa apropriação envolve o estabelecimento de relações com o saber-fazer, o saber-ser e o saber-ensinar, sendo que o nível de competência varia entre os indivíduos. Essa relação social com o saber é moldada pelas necessidades pessoais e sociais de cada sujeito, visando ao desenvolvimento de funções específicas em seu meio.

Os locais onde a criança aprende apresentam diferentes estatutos no que concerne ao aprendizado. Alguns são meros espaços de vivência, enquanto outros se dedicam a atividades específicas distintas da educação ou instrução. Há, ainda, aqueles que têm como função precípua educar, instruir e formar. É importante ressaltar que um mesmo local pode desempenhar múltiplas funções, que se sobrepõem. A família desempenha funções vitais de sustento, organização econômica e formação afetiva, sendo a educação uma de suas principais responsabilidades. A empresa, por sua vez, dedica-se à produção, enquanto a igreja se concentra na atividade espiritual, ambos contribuindo para a formação dos indivíduos. A escola, primordialmente dedicada à instrução, participa ativamente do processo educativo e, simultaneamente, serve como um espaço de vida, tanto para os estudantes como para os docentes, pois existe aprendizagem mútua entre todos os envolvidos no mesmo contexto.

A situação de aprendizado transcende o espaço físico e as pessoas presentes, sendo também intrinsecamente ligada ao tempo. Aprender, em qualquer de suas formas, é sempre um ato que se desenrola em um momento específico da nossa trajetória pessoal, mas também em um ponto de intersecção com as histórias de outras pessoas. Para Charlot (2000), qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é um espaço-tempo partilhado com outros homens.

Nessa perspectiva, a apropriação do saber confere ao sujeito o domínio de um campo específico do mundo, pois “adquirir saber permite assegurar um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se, mais seguro de si, mais independente” (Charlot, 2000, p. 60). Esse domínio transcende o conhecimento formalizado, abrangendo também saberes práticos, que estão fora de ambientes de escolarização.

O domínio de mundo mencionado por Charlot (2000) não é um conceito abstrato, mas sim intrinsecamente ligado à classe social. A apropriação de saberes é condicionada pelo meio em que o sujeito vive, moldando suas necessidades e interações com o mundo. Em outras

palavras, o sujeito se apropria dos saberes que lhe são necessários para se relacionar com o mundo em que está inserido, o qual é influenciado pela classe social. Nas palavras do autor, “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*” (Charlot, 2000, p. 78 - grifo do autor).

Ao definir a relação com o saber como uma interação entre o sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros, enfatiza-se a participação ativa do sujeito em seu ambiente. Essa perspectiva abrange desde as interações interpessoais em um dado contexto até as influências ambientais. Para o autor, essa influência não é passiva, mas sim resultado de uma escolha ativa do sujeito em se deixar influenciar, caracterizando-se como uma relação e não como uma ação unilateral do ambiente. Um estímulo - seja um acontecimento, um local ou uma pessoa - pode desencadear reações distintas em indivíduos diferentes, mesmo que estes compartilhem características semelhantes. Em outras palavras, a subjetividade individual molda a forma como cada um percebe e internaliza as experiências, resultando em respostas únicas e particulares.

Como vimos no capítulo anterior, existem os meios pelos quais se assegura que esse processo de desenvolvimento esteja garantido em espaços apropriados, conforme as legislações. Mas a função cognitiva, cultural, social, afetiva desse processo precisa ser compreendida. Para entender isso, Charlot (2000) aponta questões socioculturais intrínsecas ao processo de desenvolvimento. O autor relata uma situação de fracasso escolar, em que, na verdade, não existe o fracasso escolar e sim o aluno em situação de fracasso, o que se assemelha muito ao contexto de alunos autistas na escolarização. O fracasso escolar é multifacetado, envolvendo fatores como dificuldades de aprendizado, problemas sociais, questões emocionais e falhas no sistema educacional. Contudo ainda existe a questão de que a noção de fracasso escolar direciona para manifestações onde ocorrem ausências, recusas e transgressões, como transgressão de regras, recusa de estudar, ausência de resultados e competências.

De acordo com Camargo e Bosa (2009), o conceito de competência social tem sido frequentemente utilizado como sinônimo de habilidades sociais, porém, segundo os autores,

[...] habilidade social possui um caráter descritivo, o qual se refere à totalidade dos desempenhos do indivíduo perante as demandas de uma situação em sentido amplo. Já a competência social é entendida como um julgamento sobre a qualidade da performance individual em uma determinada situação. Assim, é possível afirmar que crianças com maiores habilidades sociais sejam consideradas socialmente mais competentes (Camargo; Bosa, 2009, p. 66).

Podemos relacionar as concepções dos autores quando mencionamos a escolarização de alunos autistas e o que diz Charlot (2000) sobre os protagonistas do cenário de insucesso:

origem social, deficiência e causalidade. Deficiência aqui relatada como uma falta constitutiva do indivíduo e, uma vez definida como constitutiva, deixa-se de acreditar em sua transformação. Tanto um aluno autista como um aluno neurotípico são inseridos no processo de aprendizagem. Por isso mesmo, antes de serem alunos são sujeitos (Charlot, 2000). Lembramos que o sujeito é “um ser humano aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido [sic] por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos” (Charlot, 2000, p. 33). Isso significa que o ser humano não está limitado ao seu contexto imediato. Ele é capaz de transcender o presente, de pensar no futuro, de imaginar possibilidades e de se conectar com ideias e conhecimentos que vão além de sua experiência direta. Essa abertura ao mundo implica em curiosidade, em desejo de explorar e de aprender, em capacidade de se adaptar e de se transformar.

Para Charlot (2000, p. 33), o sujeito é “um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais”. Essa afirmação destaca que o ser humano não é um indivíduo isolado, mas sim um ser que se constitui e se desenvolve em interação com outros. A dimensão social é intrínseca à nossa natureza. Ao nascer, o indivíduo se insere em um contexto histórico-social específico, marcado por uma determinada cultura e localização geográfica. Nesse ambiente, ele recebe uma forma particular de mundo, que, embora passível de expansão, jamais abrangerá a totalidade da existência.

Por fim, “um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade” (Charlot, 2000, p. 33). Essas palavras enfatizam a unicidade de cada indivíduo. Cada pessoa é única, com sua própria história, personalidade e experiências. Apesar de compartilharmos características comuns, como espécie, cada um de nós é um “exemplar único”. Cada indivíduo tem uma trajetória de vida única, marcada por eventos, experiências e aprendizados que moldam sua identidade. Essa história pessoal influencia a forma como percebemos e interagimos com o mundo. Por exemplo, embora nascendo na mesma família, dois irmãos podem receber a mesma instrução, o mesmo nível de afeto, cuidado e educação e, ainda assim, serem totalmente distintos, pois cada um se constitui de uma maneira, interpreta o mundo sob sua ótica particular.

Complementando essa tríplice caracterização do sujeito, podemos inferir que suas ações se expressam em: interação ativa com o mundo, busca pelo saber como necessidade e como presença em objetos, pessoas e lugares, e a autoconstrução e transformação por meio da educação.

Conforme Charlot (2000), a relação com o saber é intrinsecamente ligada à forma como nos relacionamos com o mundo. Essa afirmação central se desdobra em diversas implicações: ao retornar ao ponto de partida, baseamo-nos na condição antropológica, que serve para qualquer teoria sobre a relação com o saber, considerando-se um cenário fundamental: temos a criança como ser em desenvolvimento, vista como um indivíduo em constante transformação, incompleto, que busca incessantemente compreender e se adaptar ao mundo que a cerca. Essa condição de inacabamento impulsiona a busca por conhecimento e a necessidade de aprender. Do outro lado, temos o mundo preexistente e estruturado.

A criança se depara com um mundo que já tem suas próprias regras, estruturas e significados, um mundo que a precede; contudo, não podemos colocá-los frente a frente, pois impedirá que se pense sua relação. A criança não é um objeto incompleto situado em um “*ambiente*” (Charlot, 2000, p. 77). A compreensão da interação entre um indivíduo e seu entorno exige uma abordagem relacional, em vez de uma visão meramente espacial. A análise deve se concentrar nas relações estabelecidas, pois o que está em foco é um ser vivo, um sujeito, cuja existência se manifesta por meio de interações dinâmicas. Um ser vivo não se encontra simplesmente localizado em um ambiente estático; ele se relaciona ativamente com um meio, numa relação em que esse meio estabelece um processo de constante interdependência.

A subjetividade se manifesta nas relações, nas escolhas e nas ações do indivíduo: “apropriar-se do mundo é aprender mecânica de automóvel ou história da arte, aprender a brigar ou a montar cavalo” (Charlot, 2000, p. 85). O mundo não é apenas um conjunto de significados: é também horizonte de atividades. Assim, a relação com o saber implica uma atividade do sujeito.

A relação com o saber pode ser definida como um conceito abrangente, que engloba todas as formas de interação entre o indivíduo e o conhecimento. Nessa perspectiva, a definição busca capturar a essência da relação, seus componentes e suas dinâmicas. Segundo Charlot (2000), uma das perspectivas que pode ser observada é a seguinte:

A relação com o saber é um conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com ‘o aprender’ e o saber; ou sob uma forma mais “intuitiva”: a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo do pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber [...] (Charlot, 2000, p. 80-81).

A definição da relação com o saber, por si só, não é o foco principal. O verdadeiro valor reside em como esse conceito se conecta e interage com outros conceitos dentro de um arcabouço teórico mais amplo. O conceito de relação com o saber implica intrinsecamente o

desejo, pois não existe relação com o saber sem a presença ativa de um sujeito. Em outras palavras: a relação com o saber é um processo dinâmico e interativo, no qual o sujeito se apropria do conhecimento e o utiliza para construir sua própria identidade e sua relação com o mundo. Um sujeito também pode ser compreendido como um organismo vivo, imerso em uma dinâmica de desejo e, nesse contexto, é analisado como um conjunto de processos interligados. Para Charlot (2000, p. 82), “essa dinâmica do sujeito mantém a da relação com o saber.

É porque o sujeito é desejo que sua relação com o saber coloca em jogo a questão do valor do que ele aprende”. O sujeito possui representações internas do saber, no que diz respeito à relação com o saber, ou seja, ele vivencia e compreende o conhecimento através de suas próprias lentes. Logo, o sujeito e sua relação com o saber são inseparáveis. A representação se configura como um conteúdo mental, uma imagem ou conceito que o sujeito forma em sua mente a respeito de um objeto ou ideia.

3.2 Mobilização e desenvolvimento

Uma vez sendo o sujeito um agente ativo, precisamos deixar bem evidente em que consiste a mobilização. Por que e para que o indivíduo se mobiliza? Charlot (2000) enfatiza que o sujeito é um ser movido por desejos e pela necessidade de aprender. A mobilização surge dessa tensão interna, dessa busca por satisfazer esse anseio natural. O indivíduo se mobiliza quando percebe que a aprendizagem pode atender a seus desejos e necessidades, seja para obter reconhecimento social, alcançar objetivos pessoais ou simplesmente satisfazer a curiosidade.

Na infância, fase inicial, a ânsia do sujeito por conhecer o mundo a sua volta o faz realizar inúmeros questionamentos. A infância, enquanto momento primordial de desejo pelo mundo, expressa um conjunto infindável de questionamentos: Porque o céu é azul? Como os peixes respiram debaixo d’água? Como a chuva cai do céu? Apesar de insignificantes para os adultos, a criança sustenta tais perguntas enquanto problemas altamente relevantes. Essa curiosidade frente às situações que presencia, enfrenta ou observa, faz a criança ir ao encontro do mundo a sua volta, e ela acaba se mobilizando para sanar suas dúvidas.

O ser humano é, portanto, naturalmente curioso e busca compreender o mundo ao seu redor. Esse desejo inato de aprender impulsiona a mobilização. A mobilização está ligada à necessidade de construir e fortalecer a identidade pessoal e social. O indivíduo se mobiliza para se tornar quem deseja ser e encontrar seu lugar no mundo. Além disso, o indivíduo se mobiliza na busca de dominar habilidades e conhecimentos que lhe permitam ter domínio do mundo em que vive.

A postura do indivíduo que aprende é caracterizada por uma série de elementos que evidenciam um papel ativo e engajado no processo de aprendizagem. Destacam-se os seguintes aspectos: o aprendizado é visto como uma atividade, não como uma recepção passiva de informações; o indivíduo precisa se mobilizar, ou seja, colocar-se em movimento, tanto física quanto intelectualmente. Isso implica em um envolvimento ativo com o saber, buscando conexões, questionando e explorando; a aprendizagem é uma relação entre o sujeito e o saber, envolvendo dimensões cognitivas, emocionais e sociais; o indivíduo constrói seu próprio significado do saber, relacionando-o com suas experiências, desejos e necessidades.

Neste contexto argumentativo, Charlot (2000) diz que mobilização é um termo mais preciso para ser utilizado do que motivação; a mobilização está intrinsecamente ligada ao indivíduo e implica na existência de um sujeito antes mesmo ou durante sua relação com o mundo, enquanto a motivação é imposta de fora, sendo que o sujeito aparece apenas na medida em que recebe o exterior. A mobilização reconhece o indivíduo como um ser com aspirações próprias e parte integrante de uma rede social plural e complexa. Essa distinção tem implicações diretas nas decisões e posturas que assumimos. Em essência, o autor enfatiza que a mobilização é um processo interno, impulsionado pelos desejos e relações sociais do indivíduo, enquanto a motivação é frequentemente vista apenas como um estímulo externo.

Essa distinção tem implicações significativas na forma como entendemos e abordamos o comportamento humano. Para que um indivíduo se mobilize para o aprendizado, é fundamental que encontre significado no que está aprendendo. Esse engajamento surge quando o sujeito se move em direção a objetivos que refletem seus desejos, valores e propósitos. Em outras palavras, o sentido que atribuímos a um conhecimento impulsiona nosso envolvimento em atividades relacionadas a ele. Por sua vez, a prática dessas atividades aprofunda nossa compreensão e o sentido desse conhecimento. Nas palavras de Charlot (2000, p. 54),

Toda educação supõe o desejo como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis.

A compreensão da relação com o saber exige-nos considerar três dimensões interligadas: mobilização, atividade e sentido. No contexto da escolarização, essas dimensões não operam de forma isolada, mas sim em uma interconexão dinâmica. Assim, “para haver atividade, a criança deve mobilizar-se; para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela” (Charlot, 2000, p. 54).

Na concepção do autor, a mobilização requer a dinâmica do movimento, caracterizando-

se como um pôr-se em movimento; envolve o acionamento de recursos do próprio sujeito e serve tanto como prelúdio quanto como o primeiro estágio da ação. A atividade é definida como “um conjunto de ações propulsionadas por um **móbil** e que visam a uma meta” (Charlot, 2000, p. 55 - grifo nosso). Isso significa que as ações humanas se dirigem a uma meta, mas o *móbil* é a causa pela qual a ação ocorre e não o objetivo ou a meta. Isso é importante do ponto de vista educacional, pois apesar de parte das nossas ações pretender alcançar algo, o que nos mobiliza para alcançar este algo são as razões.

Para entender melhor essa questão, podemos pensar no caso de um aluno que vai ao encontro de um livro com o objetivo de ler a história, o que de fato ocorre, ou seja, ele atinge a meta, que é ler a história, pois tem recursos para isso, ou seja, sabe ler. Porém, a meta (que é ler o livro) não é a mobilizadora da ação. O prazer em ler uma literatura é que faz o estudante se dirigir até o livro. A não ser que alguém o esteja obrigando a ler... Nesse caso, o *móbil* deixa de existir a partir do sujeito, pois vem de uma ordem exterior.

Face ao exposto, buscamos explorar a afetividade como um *móbil* da ação mobilizadora do sujeito autista. Contudo, a afetividade não preexiste na relação com o meio ou com as pessoas: ela precisa ser constituída e, em geral, especialmente para crianças autistas, o ambiente e os nele envolvidos precisam fazer frente a isso.

4 A AFETIVIDADE COMO MÓBIL DA RELAÇÃO COM O SABER

Como vimos, Charlot (2000) argumenta em favor de uma sociologia do sujeito. O que isso significa? Que todo o indivíduo possui uma estrutura de sujeito capaz de desejar e se mobilizar em direção a um objeto, ou seja, o sujeito não é constituído plenamente apenas pelo que vem de fora dele, mas pela interação entre ele (força de propulsão), o mundo e os outros, sendo que estes últimos exercem força de atração sobre o sujeito.

É exatamente nessa *relação* - ou *mobilização* - que se efetiva a *relação com o saber*, pois, ao vir ao mundo, todo ser humano se encontra na iminência imperativa e na condição antropológica de aprender. Temos, aqui, um aspecto muito importante para nossos fins, qual seja, que a *mobilização* ocorre, por parte do sujeito, em razão de um *móbil* e, como vimos, um *móbil* é aquilo que proporciona razão para o sujeito ir ao encontro e relacionar-se com o saber. Um *móbil*, portanto, é o que dá a partida para a manifestação da força de propulsão, sendo também imprescindível a força de atração. Dito de outra forma, nenhuma e nem outra força se impulsiona isoladamente.

Retomamos, aqui, uma definição importante e bem específica sobre este tema: “a criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por *móbeis* que remetem a um desejo, um sentido, um valor” (Charlot, 2000, p. 55 – grifo nosso). Então, sentimentos como o ódio ou o amor podem ser *móbeis* que propulsionam o indivíduo a agir e a buscar recursos nele mesmo, no mundo e nos outros, para atingir uma meta que tem relação com o *móbil*, mas não é o *móbil* – como vimos no exemplo da “leitura de um livro”.

Precisamente sobre este aspecto, podemos nos questionar: a afetividade na Educação Infantil poderia ser um *móbil* da relação com o saber na escola? A partir desta questão, devemos nos perguntar, também, por que esta pesquisa se limita a apresentar esse problema vinculado à Educação Infantil? Isso nos parece importante porque esse momento escolar do desenvolvimento é, provavelmente, a fase em que o ser humano tem a menor condição de se mobilizar em direção a algo porque *compreendeu intelectualmente* as razões, o sentido ou o significado do motivo ou da causa de sua atividade.

Neste último capítulo, portanto, exploramos os reflexos da noção de afetividade como *móbil* da mobilização do sujeito para a ampliação da relação com o saber. Entendemos que a dimensão afetiva do humano e de suas relações desempenha um papel intrínseco e decisivo no desenvolvimento integral, nos processos de subjetivação, de construção do conhecimento e da aprendizagem, transcendendo a pura atividade cognitiva e influenciando diretamente a forma

como o indivíduo se engaja e interage com o universo do saber. Para aprofundar essa compreensão, buscamos referências teóricas sobre a noção de afetividade na relação com o desenvolvimento da criança em autores clássicos e historicamente recebidos na Pedagogia, como Jean Piaget, Lev Semionovich Vigotski e Henri Paul Wallon.

A perspectiva teórica aqui apontada toma a afetividade como causa mobilizadora da ação que busca, produz e estabelece uma relação própria com o saber, pressupõe que o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação entre sujeitos e/ou entre sujeitos e o mundo. Segundo o professor e pesquisador Fernando, “Piaget afirma que a afetividade é o aspecto energético das estruturas ou, ainda, o motor da ação” (Becker, 2012, p. 150). Sendo assim, “[...] a afetividade não é a estrutura [cognitiva] e também não é a ação, porém sem a afetividade, a estrutura e a ação que ela possibilita não têm energia para acontecer” (Becker 2012, p. 150). Assim, podemos associar a ideia da afetividade como energia em Piaget com o pensamento de Charlot e dizer que a afetividade pode ser um *móbil* da ação que mobiliza o humano a se dirigir ao mundo e aos outros em busca de saber.

O desenvolvimento da criança, em sua complexidade e riqueza, transcende a aquisição de conhecimentos formais e programáticos. É um processo intrinsecamente ligado às suas vivências, às suas relações e, fundamentalmente, impulsionado pela sua dimensão afetiva. No contexto da educação inclusiva, onde a diversidade de experiências e necessidades é regular, a compreensão e a valorização da afetividade podem assumir uma função ainda mais decisiva. Não apenas Piaget, mas também a perspectiva da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, defende a indissociabilidade entre os processos cognitivos e emocionais, pois “as reações emocionais exercem uma influência absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo” (Vigotski, 2003, p. 121).

Essa perspectiva ressalta que os processos cognitivos, como a atenção, a memória e o raciocínio, são direcionados e mobilizados pela dimensão emocional do indivíduo. A afetividade não é um mero pano de fundo para a atividade intelectual, mas sim o seu motor propulsor e a sua fonte de sentido, influenciando o engajamento do sujeito no processo de construção do conhecimento e, em última instância, em seu desenvolvimento.

Podemos recorrer, ainda, ao filósofo e psicólogo francês Henri Wallon (1968), para quem a afetividade tem alta relevância para a saúde mental e física de todos os seres humanos, exercendo uma influência abrangente, que permeia e determina tanto o comportamento quanto o desenvolvimento cognitivo. Essa interconexão nos remete diretamente à afirmação de Wallon (1968), que postula que afetividade e inteligência caminham juntas. Nas palavras do autor:

As influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque origem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, mas pelo contrário, precisamente porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, as reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico (Wallon, 1968, p. 149-150).

Segundo Wallon (1968), as emoções não são reações passivas ou aleatórias, mas respostas organizadas e direcionadas a contextos específicos. A manifestação das emoções inicia como fenômenos fundamentalmente orgânicos, evidenciados por transformações físicas observáveis, como aceleração cardíaca, tremores ou palidez. São reações corporais automáticas e imediatas a um estímulo.

Por sua vez, os sentimentos emergem de uma transformação qualitativa dessas emoções e resultam do desenvolvimento da capacidade de representação e da inserção do indivíduo no mundo simbólico, o que lhes confere um caráter mais elaborado, subjetivo e mais duradouro do que a emoção primária. Segundo Wallon (1968, p. 154), “na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole [...]”. A paixão requer a capacidade de autocontrole, direcionada ao domínio de uma situação específica. Enquanto a paixão tende a ser mais encoberta, duradoura, intensa e focada em um objeto ou objetivo, a emoção se caracteriza por ser mais visível, fugaz e, embora também intensa, carece do mesmo nível de controle consciente. Essa distinção ressalta a complexidade crescente da vida afetiva no desenvolvimento humano, onde as reações primitivas dão lugar a estados afetivos mais elaborados e mediados pela cognição.

Assim como na teoria vigotskiana, Wallon (1968) defende fortemente a ideia de que pensamento e afeto são indissociáveis, indo além de uma simples correlação para propor uma relação de mútua constituição. A afetividade não é apenas um componente do desenvolvimento, mas a sua forma mais primitiva e essencial, que precede e estrutura a emergência da inteligência. As emoções são os primeiros sistemas de comunicação e de interação do bebê com o ambiente, sendo o ponto de partida para a diferenciação do eu e a construção de um universo cognitivo. Essa perspectiva integradora, compartilhada por ambos os teóricos, sublinha que o desenvolvimento psicológico é um processo complexo, em que as dimensões afetivas e cognitivas se entrelaçam e se transformam dialeticamente, constituindo o ser humano em sua integralidade.

Para Vigotski (1998), a consciência da criança é marcada pela integração das funções sensoriais e motoras. Embora a constituição biológica do sujeito forneça uma base natural para

esse desenvolvimento, essa natureza só pode florescer e se transformar por meio da mediação cultural. Os estudos do pesquisador russo revelam que, para a criança pequena, não existe uma distinção clara entre percepção e afeto: ambas são consideradas funções sensoriais.

Vigotski (2003, p. 115) afirma que a “emoção é um sistema de reações vinculado de modo reflexo aos estímulos”. Essa compreensão inicial nos lança a uma perspectiva na qual as emoções não são meros fenômenos acessórios, mas elementos ativos, que influenciam e diversificam o comportamento. No contexto da educação inclusiva, onde, muitas vezes, a comunicação exige adaptações e sensibilidade, a carga afetiva da interação pedagógica e das relações estabelecidas no ambiente escolar se torna um catalisador potente para a aprendizagem e o desenvolvimento. Um olhar, um gesto, uma palavra de incentivo carregados de afeto podem transcender barreiras de comunicação e engajar a criança de forma mais significativa.

Ainda sobre a natureza das emoções, Vigotski (2003, p. 121) diz que “a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento”. As emoções, que começam como reações mais simples, se tornam mais complexas com o tempo. Isso ocorre, em grande parte, pela apropriação de signos e ferramentas culturais, especialmente a linguagem. A linguagem permite que a criança comece a compreender, nomear e, por fim, controlar suas próprias emoções, passando de reações impulsivas para expressões afetivas mais conscientes e reguladas. Segundo o autor,

Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento (Vigotski, 2003, p. 119).

Essa visão é particularmente relevante para a educação inclusiva, pois reconhece que as experiências sensoriais e as emoções associadas moldam a percepção da criança sobre o mundo e sua própria capacidade de interação. Portanto, um ambiente escolar inclusivo deve ser um espaço que promova experiências sensoriais diversas, ricas e positivas, que despertem o prazer e a satisfação, elementos essenciais para o engajamento e a participação ativa de todas as crianças.

4.1 Afetividade no ambiente escolar

Como um dos principais contextos histórico-culturais na vida social, o ambiente escolar exerce um papel fundamental na constituição da criança. É um espaço de interações reais, onde a criança se constitui a partir das relações com outros sujeitos. Se a afetividade é um canal

importante pelo qual o sujeito apreende a realidade - como postulado por Wallon (1941/1968) e corroborado pela perspectiva vigotskiana – então, as relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar têm grande relevância na formação psicológica e subjetiva do sujeito.

A BNCC de 2018 reflete essa compreensão ao considerar as emoções como constituintes dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, concebendo-as como elementos dos campos de experiência que as escolas de Educação Infantil devem abranger. Nesse documento, as relações interpessoais e as emoções que delas/nelas surgem, ganham ainda mais valor e atenção, pois, uma vez em contato com outros sujeitos, as emoções emergem e passam a fazer parte da forma com que cada indivíduo percebe o mundo. Observemos o seguinte trecho:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018, p. 38).

Compreendemos que o indivíduo se forma e age a partir de suas relações com os outros, e a afetividade é um canal crucial para que ele aprenda a realidade. Dessa forma, os vínculos afetivos estabelecidos no ambiente escolar são de grande relevância para a formação psicológica do sujeito. Isso sublinha a importância de se criar e nutrir relações afetivas positivas na escola.

Chiote (2012, p. 69) pondera que, “diante da criança com autismo e suas especificidades, assim como de qualquer criança, as possibilidades de desenvolvimento não estão predeterminadas; são criadas e recriadas nas situações concretas em que suas potencialidades se manifestam de alguma forma, nos processos interativos”.

Conforme Oliveira (2013), a proposta de favorecer as interações sociais com seus pares de idade pode ajudar as crianças a controlar seus impulsos ao participar do grupo infantil. Ao participar de atividades em grupos, as crianças são desafiadas a internalizar regras e normas sociais e esse processo contribui para regulação de impulsos, fortalecendo a capacidade de conviver e atuar de forma coletiva. Além disso, as crianças se tornam sensíveis o ponto de vista do outro, aprendem a cooperar e desenvolvem uma variedade de formas de comunicação para compreender sentimentos e conflitos e alcançar satisfação emocional. Para que isso aconteça, é

fundamental criar uma atmosfera afetiva de estabelecimento de relações diversificadas, na qual a aceitação de cada pessoa seja objeto de atenção.

Para o recém-nascido, inicialmente, o ambiente se restringe a um espaço limitado, como o mundo do quarto e as áreas mais imediatas ao redor da residência. A partir do início da marcha autônoma - um marco significativo no desenvolvimento infantil -, ocorre uma expansão substancial do mundo da criança. Essa nova capacidade locomotora propicia uma ampliação considerável das interações com o meio físico e social, culminando em novas oportunidades de aprendizagem e apropriação cultural. É importante salientar a relevância do meio para o desenvolvimento infantil, destacando seu aspecto dinâmico e mutável.

Enquanto seres sociais, as emoções e a afetividade permeiam todas as interações estabelecidas, configurando-se como funções psicológicas superiores em contínuo desenvolvimento, desde os primórdios da vida. Essas funções são intrinsecamente estimuladas e moldadas pelas relações com os adultos circundantes.

Conforme ressalta Mukhina (1996, p. 61) “a atitude da criança para com o mundo que a rodeia, o conjunto de suas necessidades e interesses é determinada em primeiro lugar pelo lugar que ocupa na sociedade, pelo sistema de solicitações, expectativas e influências provenientes dos adultos”. Tal perspectiva enfatiza a natureza intersubjetiva do desenvolvimento emocional, na qual o ambiente social e as figuras de cuidado desempenham um papel crucial na internalização e na regulação das experiências afetivas da criança.

Vigotski (2003) concebe que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. Portanto, as emoções influenciam e diversificam o comportamento: “As mesmas palavras pronunciadas com sentimento agem sobre nós diferente que as pronunciadas sem vida” (Vigotski, 2003, p. 117).

Em sua obra *Psicologia Pedagógica*, no capítulo que trata da *Natureza psicológica das emoções*, Vigotski (2003) elucida como as emoções modificam o comportamento. Sob sua ótica, o comportamento é compreendido como um processo dinâmico entre organismo e ambiente. Essa interação se manifesta a partir de três formas distintas de relação:

- A primeira correlação ocorre quando o organismo predomina sobre o ambiente, se sobressaindo e resolvendo as demandas e tarefas do contexto com certa facilidade. O comportamento flui, resultando em um processo ativo de adaptação do indivíduo, refletindo uma certa harmonia ou, até mesmo, de superioridade considerável entre as capacidades do organismo e as exigências do meio;
- A segunda forma se estabelece quando o ambiente prepondera sobre o organismo. Nessa situação, o indivíduo enfrenta dificuldades consideráveis para se adaptar ao meio,

gerando alto grau de tensão e desconforto. Esse processo exige do indivíduo o máximo de esforço e de energia; mesmo assim, o efeito final apresenta um nível mínimo de adaptação. Esse estado apresenta um cenário significativo de desequilíbrio, onde a demanda do ambiente supera a capacidade do indivíduo;

- A terceira forma de correlação ocorre quando há um equilíbrio entre o organismo e o ambiente. Nesse caso, não há preponderância de uma parte sobre a outra, o que permite um comportamento funcional e um desenvolvimento contínuo da interação. Essa perspectiva é fundamental para a compreensão das respostas comportamentais e emocionais do indivíduo em seu desenvolvimento.

Para Vigotski (2003), as emoções positivas, que geram satisfação, são suscitadas a partir da primeira relação, em que o indivíduo supera os desafios do ambiente. Assim, as emoções negativas são, obviamente, resultado da segunda espécie de relações, em que a raiva, o ódio, entre outras, podem predominar, em razão da dificuldade de superar os desafios. Apenas na terceira categoria de relações poderia haver a denominada “neutralidade emocional no comportamento” (Vigotski, 2003, p. 117), uma vez que o estado de equilíbrio não gera uma relação vertical entre indivíduo e ambiente.

Desse modo, podemos dizer que, diante de comportamentos instintivos e imediatos, a emoção é secundária e, portanto, se torna “[...] um poderoso organizador do comportamento” (Vigotski, 2003, p. 118), uma vez que fundamenta a reação emocional do indivíduo ao ambiente. Nesse sentido, é importante reforçar a posição de Vigotski (2003) sobre o papel da emoção para a direção do comportamento: “a emoção deve ser entendida como uma reação do comportamento nos momentos críticos e catastróficos, como pontos de desequilíbrio, resumo e resultado da conduta que, a qualquer instante, impõe diretamente as formas do comportamento posterior” (Vigotski, 2003, p. 118). Então, fica evidente que a emoção é, por um lado, uma reação ao que acontece e, ao mesmo tempo, um diretor do comportamento futuro.

Esses três cenários apresentados - acerca da relação indivíduo e ambiente - constituem a base para o desenvolvimento do comportamento emocional. Ao considerar sua origem, pode-se concluir que as emoções são o resultado de uma avaliação feita pelo próprio organismo e a sua relação com o ambiente. Nas palavras de Vigotski (2003, p. 119),

Toda emoção é um chamado à ação ou à rejeição da ação. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são, precisamente, o organizador interno de nossas reações; [o organizador] que coloca em tensão, excita, estimula ou freia todas as reações. Portanto, a emoção conserva o papel de organizador interno de nosso comportamento.

A premissa de que as emoções resultam da avaliação que o organismo faz de sua relação

com o ambiente nos oferece um *background* para compreender como as relações afetivas entre o professor e o aluno autista influenciam no desenvolvimento da criança. Para uma criança com TEA, cuja forma de interação com o mundo é singular, o ambiente escolar é um contexto importante e deve ser considerado para essa avaliação. A relação afetiva com o professor não é apenas um aspecto secundário: é um elemento central, que se infiltra na percepção da criança sobre esse ambiente e que, ao se constituir emocionalmente, dirige a conduta futura da criança sobre o ambiente.

Para Chiote (2011, p. 61) “as interações que acontecem na escola, assim como as demais interações sociais, são permeadas por práticas discursivas que, movidas e atravessadas pelo afeto, circulam no espaço escolar e constituem os modos de interação com/da criança com autismo”. Quando constroi um vínculo afetivo, o professor cria um ambiente de segurança, previsibilidade e aceitação. Nesse cenário, o organismo da criança autista avalia sua interação com o meio de forma mais positiva. A presença de um adulto que compreende suas particularidades, respeita seus limites e celebra suas conquistas gera emoções como confiança e satisfação. Essas emoções sinalizam ao organismo que ele está em um estado de predominância ou equilíbrio com o ambiente.

Para Vigotski (2004), os sentimentos e as emoções humanas não são estáticos, mas sim entidades em permanente modificação e complexificação. Isso implica que mesmo as manifestações emocionais mais elementares se transformam e adquirem novas nuances ao longo do desenvolvimento individual. Desse modo, estabelece-se um princípio fundamental em sua teoria: todas as emoções experimentam graus de mudança ao longo da trajetória de desenvolvimento do sujeito e se inter-relacionam dialeticamente com outros tipos de transformações cognitivas, sociais e comportamentais.

Essa perspectiva sublinha a natureza processual e contextual das emoções, distanciando-se de visões que as consideram fixas ou meramente inatas. Vigotski (2003) argumenta que a interação com o meio social e cultural é o motor dessas transformações, pois é nesse contexto que as emoções são mediadas por signos e significados, tornando-se cada vez mais complexas e conscientemente reguladas.

Quando são carregadas de sentimento, as palavras adquirem um poder transformador, agindo sobre o indivíduo de maneira muito distinta do que quando são ditas sem emoção. É a emoção que confere um significado e uma força particular à comunicação, alterando a forma como somos afetados por ela. Como bem nos ensina Vigotski (2001, p. 139),

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com

repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, no momento que as emoções se inserem no comportamento consiste inteiramente na regulação das reações pelo organismo.

Essa fusão inicial entre percepção e afeto sublinha a importância de um ambiente que integre o cognitivo e o emocional o mais harmoniosamente possível, desde os primeiros anos. Na educação inclusiva, essa compreensão se torna ainda mais vital, pois o desenvolvimento da percepção de crianças com necessidades educacionais especiais pode estar intrinsecamente ligado a suas experiências afetivas e à qualidade das interações que lhes são proporcionadas.

Wallon e Vygotsky compartilham importantes pontos de convergência em suas concepções sobre a afetividade, ambos alicerçados no materialismo histórico-dialético. Essa base filosófica comum os leva a adotar uma perspectiva social e uma abordagem de desenvolvimento para a afetividade. Ambos os teóricos demonstram, cada um a seu modo, que as manifestações emocionais - embora de natureza inicialmente orgânica - sofrem transformações qualitativas ao longo do desenvolvimento, passando a atuar no universo do simbólico, o que, por sua vez, amplia as formas de expressão afetiva. Adicionalmente, tanto Wallon quanto Vygotsky defendem a inter-relação e a influência mútua entre o afetivo e o cognitivo, promovendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Wallon, em sua teoria do desenvolvimento, destaca as especificidades da mútua influência entre os campos funcionais (motor, afetivo, cognitivo) em cada fase. Embora reconheça o aspecto orgânico do desenvolvimento como ponto de partida, o autor busca explicações que sempre estabelecem uma relação complementar entre os fatores orgânicos e os socioculturais.

Por sua vez, Vygotsky (2003) enfatiza o papel central da cultura nos processos psicológicos superiores. Para ele, os fenômenos psicológicos, incluindo as emoções, não apenas refletem, mas são ativamente construídos a partir das atividades sociais. Desse modo, para compreender as manifestações emocionais em um dado contexto cultural, é preciso elucidar suas correspondências com a maneira pela qual as pessoas agem, pensam e são tratadas nas diversas atividades culturais. Essa perspectiva ressalta que a dimensão afetiva é moldada pela apropriação dos signos e significados culturais, que permitem ao indivíduo organizar e regular suas emoções de forma cada vez mais complexa.

As abordagens de Wallon e Vygotsky convergem na compreensão da afetividade como um elemento indissociável e dinâmico do desenvolvimento humano e ressaltam a interligação entre fatores orgânicos, sociais e culturais na formação das emoções e da cognição.

Dessa convergência, emerge essa profunda interconexão que é o cerne da relevância da

afetividade na educação inclusiva. Não se trata apenas de "sentir-se bem" na escola, mas de reconhecer que as emoções são o motor que impulsiona o desenvolvimento cognitivo e social, o que se constitui como ideia central desta pesquisa.

Com o exposto até o momento, aproximamo-nos de nosso objetivo: demonstrar que a afetividade funciona como um *móbil* essencial nesse processo, não apenas influenciando, mas ativamente mobilizando e organizando as trajetórias de aprendizagem, de interação do indivíduo com o mundo e, em última instância, do desenvolvimento humano. Quando se sente segura, valorizada e compreendida em suas particularidades, a criança está mais apta a explorar, a questionar, a aprender e a se desenvolver plenamente. A construção de vínculos afetivos sólidos entre alunos, entre alunos e professores e entre a escola e as famílias é um imperativo ético e pedagógico importante na busca por uma educação mais inclusiva, de modo que cada criança, em sua singularidade, possa alcançar seu máximo desenvolvimento.

Apesar de não ter dedicado uma obra central à afetividade, Jean Piaget a reconhecia como um componente intrínseco e indissociável do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a afetividade não é um sistema paralelo, mas sim a dimensão energética da conduta, ou seja, o motor que impulsiona e dinamiza a inteligência. Na visão desse estudioso, "nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe a compreensão)" (Piaget, 1999, p. 36), indicando que todo ato inteligente possui um aspecto afetivo, assim como toda manifestação afetiva implica um mínimo de compreensão. Dessa forma, as emoções e os sentimentos são considerados como os "combustíveis" das ações, direcionando os interesses e as escolhas do indivíduo em seu processo de interação com o mundo.

Na perspectiva piagetiana, a afetividade acompanha e influencia o desenvolvimento das estruturas cognitivas ao longo da vida. As sucessivas construções de esquemas mentais e operações lógicas são inseparáveis dos investimentos afetivos que a criança faz em suas descobertas e interações. O interesse em aprender, a satisfação com a superação de desafios e as relações com os pares e adultos são aspectos afetivos que atuam como reguladores e motivadores do progresso cognitivo. Assim, embora não seja o foco principal dos estudos piagetianos, a afetividade é vista como um elemento constante e essencial que intermedialeticamente com a inteligência, permitindo a construção do conhecimento e a interação com o ambiente.

4.2 A relação afetiva professor e aluno

A importância de uma relação afetiva positiva entre professor e aluno é amplamente reconhecida, tanto em autores mais clássicos, como acabamos de ver, quanto em pesquisadores contemporâneos. Ribeiro e Jutras (2006), por exemplo, destacam que a afetividade contribui para a criação de um clima de compreensão, confiança, respeito mútuo, motivação e amor, que pode trazer benefícios para a aprendizagem escolar. Nesse sentido, a afetividade não é apenas um adendo, mas um componente essencial para que o aluno se sinta parte do processo educacional, como apontam diversos autores citados em estudos sobre o tema (Regadas, 2021; Mattos, 2008). Ao se pautar em metodologias que considerem o todo e as necessidades individuais dos alunos, a postura do educador evita a ausência da essência afetiva e, consequentemente, promove a inclusão (Regadas, 2021).

Ryan e Deci (2000) corroboram a ideia de que a motivação intrínseca (aquela que surge do prazer e do interesse pela atividade em si) é fortalecida em ambientes que satisfazem as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Um ambiente escolar seguro e acolhedor, onde o estudante se sente aceito e valorizado, independentemente de suas particularidades, contribui diretamente para a satisfação dessas necessidades. Isso incentiva o aluno a se engajar na aprendizagem por prazer e curiosidade e não apenas por recompensas externas (Pedersini, 2017).

Nesse contexto, a inclusão de um aluno com TEA exige do professor, como ponto de partida, o conhecimento aprofundado e a construção de um vínculo afetivo com seus estudantes. Mais do que isso, é fundamental que o educador compreenda a dinâmica das relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula. A partir dessa base relacional e afetiva, será possível planejar e implementar estratégias de ensino que beneficiem não apenas ao aluno com TEA, mas a toda a turma. Essas estratégias devem, por sua vez, ser desenhadas para estimular a participação ativa e a interação mútua entre todos os alunos, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo e colaborativo (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

A ausência de afeto na relação entre professor e aluno com deficiência pode impedir o desenvolvimento da aprendizagem e levar a problemas de adaptação e comportamento (Araújo; Rodrigues, 2023). A afetividade é, portanto, um fator determinante para a permanência e o sucesso escolar de alunos que frequentemente enfrentam desafios adicionais e podem ter um histórico de experiências negativas (Menezes, 2023).

A partir das discussões apresentadas, fica evidente o papel central do professor no processo de desenvolvimento integral dos alunos. Essa influência se materializa na mediação

pedagógica e, crucialmente, na qualidade das relações estabelecidas entre professor e aluno. É por meio dessas interações com o outro que os objetos de conhecimento adquirem um sentido afetivo, determinando a qualidade da internalização. Isso implica que os processos de internalização são intrinsecamente ligados a aspectos cognitivos e afetivos. Elementos como a linguagem oral, o contato físico e a proximidade são indissociáveis, complementando-se e conferindo um significado ainda maior às relações afetivas no contexto de ensino-aprendizagem.

A intensidade e a qualidade das relações no ambiente escolar podem aproximar ou afastar o aluno do objeto de conhecimento. Além disso, a relação do professor com o próprio conteúdo e sua conexão com a atividade docente exercem uma influência similar, impactando diretamente os processos cognitivos e as relações afetivas neles envolvidas. Em outras palavras, a paixão do professor pelo que ensina e sua dedicação à profissão reverberam na experiência de aprendizagem do aluno, moldando não apenas o que é aprendido, mas também como é sentido e internalizado.

A relação afetiva em sala de aula tem um papel importante para a questão pedagógica: contribui para extinguir barreiras e construir relações entre os envolvidos, facilitando e abrindo espaço para um acesso mais amplo à aprendizagem significativa. A afetividade não é apenas um complemento, mas a base fundamental para a conquista de uma educação que perdura por toda a vida, uma vez que integra o processo de subjetivação.

Em cada experiência vivida, a pessoa evoca recordações e sentimentos de alegria, tristeza ou apatia, marcados em toda sua trajetória de vida. Assim, a presença ou a falta do afeto molda profundamente a maneira como um indivíduo se desenvolve e reage em diversas circunstâncias. Esse estado afetivo também é crucial para a formação da autoestima desde a infância; uma criança que recebe afeto constroi sua trajetória com maior segurança e determinação.

Desde a Educação Infantil, crianças “neurotípicas” e, em especial, crianças autistas, que vivenciam um ambiente permeado pelo afeto, demonstram um melhor desenvolvimento psicomotor e, de modo geral, na segurança que a afetividade lhes proporciona, encontram o apoio necessário para explorar, experimentar, aprender e se mobilizar em busca de sua relação com o aprender. Essa segurança emocional cria um ambiente propício para a curiosidade, a experimentação e a superação de desafios, elementos essenciais para que a aprendizagem seja não só eficaz, mas também profundamente relevante e duradoura.

4.3 A afetividade como móbil da relação com o saber

Compreendemos que o sujeito se constitui de inúmeras formas e experiências, em momentos distintos; e embora a inserção cultural potencialmente molde o indivíduo, o sujeito é capaz de se mobilizar por algo que o toca, que o faz desejar, que o faz ir em busca de uma relação com o saber, mesmo sem a ciência plena disso. Sabemos que essa condição não se dá de forma consciente, e sim inconsciente, especialmente neste caso, uma vez que os protagonistas de nossa pesquisa são crianças, mais especificamente alunos com TEA, que não têm a pretensão de elaborar intelectualmente (da mesma forma que qualquer outra criança) o significado do motivo ou da causa de sua atividade.

Nesse sentido, a criança se mobiliza em uma atividade de aprendizagem quando é posta em movimento por *móbeis* que remetem a um desejo, a um sentido ou valor. Esses *móbeis* podem ser compreendidos como sentimentos, tais como o ódio ou o amor, para impulsionar o indivíduo a agir e a buscar recursos para atingir sua meta.

Partindo dessa perspectiva, consideramos a ideia de que a afetividade é o *móbil* da relação com o saber. A partir dos autores clássicos, como Vigotski, Piaget e Wallon, que se debruçaram sobre a compreensão do desenvolvimento infantil, é possível conceber que a afetividade tem alta relevância para o desenvolvimento integral, para os processos de subjetivação, que vão além da atividade cognitiva, pois implicam na forma com que o aluno irá se engajar com o aprender.

Assim, apontamos a afetividade como força mobilizadora que vai estabelecer a relação da criança com saber, que não se resume a aprender didaticamente uma atividade nova ou conteúdos de um currículo, mas sim a relação que a criança consegue estabelecer com o saber: uma relação fundada no amor de, no desejo de, na alegria de, na repulsa de... Esses e outros são sentimentos capazes de impulsionar a relação que a criança estabelece com o saber.

O desenvolvimento da criança ultrapassa a aquisição de conhecimentos formais. Essa é uma forma distinta de compreender o papel da educação para a vida dos alunos. Esse processo é marcado por experiências em suas relações, potencializadas pela dimensão afetiva. No contexto da educação inclusiva, onde a diversidade e as necessidades são constantes, a afetividade é imprescindível.

Na nossa perspectiva, valorizar a afetividade da criança com seus pares, com seus educadores e destes para com a criança, no ambiente escolar (considerando aqui a dinâmica escolar, visto que o contexto familiar é a base para um desenvolvimento adequado dentro das necessidades das crianças com TEA) possibilita que o aluno com TEA se sinta seguro,

pertencente, tranquilo e confiante.

Sabemos que, para o aluno autista, a condição do espaço também tem alta relevância; porém o espaço sem acolhimento se torna algo vazio e sem esperanças. A troca entre os alunos da Educação Infantil é enriquecedora, tanto para alunos incluídos como para os neurotípicos. Participar de brincadeiras nas quais a interação é o carro chefe proporciona aos alunos com TEA experiências que se perpetuam em suas vidas e transformam sua relação com o saber, na medida em que experimentam diversas situações.

A escola é um espaço que tem um papel crucial na formação da criança e é nesse espaço que o sujeito vai se constituir a partir das relações com outros sujeitos. Se a afetividade oportuniza ao sujeito mobilizar-se para se apropriar do saber, então as relações afetivas estabelecidas no contexto escolar terão grande impacto na sua formação.

Considerar o aspecto afetivo toma uma proporção, visto que até mesmo documentos oficiais que regem a Educação Básica, como a BNCC, consideram as emoções como constituintes de aprendizagem, ao explicitar que é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar o outro.

Nessa perspectiva, considerando as interações, trocas e vivências que o constituem, o sujeito estabelece uma relação com o saber que foge das narrativas da aprendizagem formal, mas é uma relação com o saber que faz sentido para a criança com TEA.

5 CONCLUSÃO

A inclusão de alunos com autismo é uma realidade no cotidiano de unidades escolares em todo o país; hoje, graças à legislação que garante a matrícula desses alunos e que assegura os direitos das pessoas com deficiência, temos um número expressivo de alunos com TEA matriculados na rede regular de ensino, inclusive na Educação Infantil, foco desta dissertação. Porém, o fato de o aluno estar matriculado não garante que a inclusão aconteça de fato. As questões discutidas nesta pesquisa trazem quesitos importantes do cotidiano escolar acerca da inclusão de autistas em classes de Educação Infantil.

Ao longo deste trabalho, exploramos o conceito de autismo e sua evolução histórica nas pesquisas. Discutimos suas características, a normatização pela Classificação Internacional de Doenças e as diversas perspectivas sobre o que o autismo representa e como deve ser compreendido, bem como os marcos legais que deram a seguridade de acesso à educação às pessoas com deficiência, em especial às crianças autistas, incluídas na Educação Básica, em classes de Educação Infantil. A pesquisa, portanto, ressalta a importância do conhecimento aprofundado sobre o tema, além de enfatizar a relevância de como o autista é percebido e como a escola decide lidar com ele.

Este estudo teve como objetivos investigar os impactos da educação - compreendida como uma relação com o saber - no desenvolvimento de crianças autistas no ambiente escolar. Buscamos explorar como a afetividade pode ampliar essa relação, contribuir com reflexão sobre as práticas pedagógicas significativas para professores e estudantes autistas e potencializar um novo olhar sobre a criança com autismo na Educação Infantil.

Crianças com TEA manifestam déficits qualitativos importantes em duas esferas-chave do desenvolvimento: a sociointeracional e a comportamental. Tais manifestações incluem desafios na reciprocidade social, na comunicação não verbal (como contato visual e expressão facial), na utilização atípica da linguagem e na exibição de padrões de comportamento restritos e repetitivos, frequentemente ligados a rotinas inflexíveis.

Essas características, perceptíveis desde os primeiros anos de vida, impactam ou limitam o funcionamento cotidiano do indivíduo. Em termos de escolarização a heterogeneidade inerente ao TEA representa um desafio significativo, visto que cada indivíduo possui um perfil único e demandas específicas que variam amplamente em sua manifestação. Nesse contexto, a preparação e a sensibilidade dos profissionais docentes são cruciais para oferecer mediações significativas, respeitar as particularidades de cada aluno e promover contatos sociais que impulsionem o desenvolvimento.

Superando a visão histórica focada na deficiência, é imperativo adotar uma abordagem inclusiva, que valorize a capacidade de aprendizado desses estudantes, adaptando práticas pedagógicas e cultivando um olhar que identifique e atenda suas competências individuais, garantindo-lhes um ambiente propício para a aprendizagem e a plena participação escolar.

A Educação Infantil representa uma transição vital para a criança, exigindo adaptação a um novo ambiente social e relacional, o que é um desafio considerável para educadores no contexto da inclusão. Amparada por diretrizes e legislações como a Resolução CNE/CEB nº 02/2010 e o RCNEI, a escola deve ser um espaço onde todas as crianças, inclusive aquelas com TEA, se desenvolvam plenamente através de interações e brincadeiras, que são eixos estruturantes do aprendizado. É fundamental que os professores compreendam as particularidades de cada aluno, adaptando práticas pedagógicas e rotinas para promover a autonomia e o desenvolvimento integral, garantindo uma educação de qualidade, que respeite a singularidade e potencialize o crescimento social e cognitivo de todos.

Para compreender e refletir sobre a noção de "relação com o saber" Charlot (2000) nos ensina que essa relação transcende a mera aquisição de conhecimentos, argumentando que o saber existe apenas na relação ativa e singular do sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros, sendo um processo de apropriação que molda a própria identidade. Essa perspectiva tridimensional (epistêmica, social e identitária) é crucial para o desenvolvimento humano, especialmente para crianças com TEA na Educação Infantil. Ao reconhecer que o sujeito é um ser ativo, incompleto e em constante formação, capaz de construir seu próprio sentido, abrimos caminho para práticas pedagógicas que valorizem as particularidades do aprendizado de cada aluno, promovendo a inclusão efetiva e a mobilização genuína em direção ao saber.

Em síntese, a discussão sobre a mobilização no processo de aprendizagem, conforme Charlot (2000), revela que o sujeito é um agente ativo, impulsionado por desejos intrínsecos e pela necessidade de aprender, o que difere da mera motivação externa. Essa mobilização, evidente desde a curiosidade infantil, se manifesta na busca por sentido e no domínio do mundo, englobando as dimensões de atividade e significado.

Nesse contexto, entendemos que a afetividade surge como um potencial *móbil* crucial para a ação do sujeito autista, embora exija a constituição de um ambiente e de interações que a favoreçam, dado que a afetividade não preexiste, mas é construída na relação com o meio e os outros.

Ancorados nas perspectivas de Vygotsky e Wallon, percebemos a fundamental relevância da afetividade para a ampliação da relação com o saber e o desenvolvimento humano, em especial para crianças autistas. Ambos os teóricos convergem na defesa da

indissociabilidade entre os processos cognitivos e emocionais, postulando a afetividade não como um mero pano de fundo, mas como o motor propulsor e organizador interno do comportamento e da aprendizagem. A compreensão de que emoções e sentimentos moldam a percepção e o engajamento da criança no mundo é especialmente relevante para a educação inclusiva, onde a carga afetiva das interações pedagógicas e a promoção de experiências sensoriais positivas se tornam catalisadores potentes para o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas particularidades.

Esta pesquisa foi fundamental para aprofundar nossa compreensão acerca da complexidade da escolarização e do desenvolvimento de alunos autistas na Educação Infantil, destacando a afetividade como um potencializador nesse processo. Conseguimos perceber, de forma mais nítida, tanto os desafios quanto às oportunidades inerentes à educação especial e à inclusão; ademais, todo sujeito é protagonista na construção de seu conhecimento e experiências (Charlot, 2000).

A análise realizada permite compreender que a afetividade constitui um elemento central no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Longe de ser um aspecto secundário das relações pedagógicas, a afetividade revela-se como um móbil fundamental, capaz de mobilizar o sujeito autista em direção ao outro e ao conhecimento. Por meio de vínculos afetivos significativos, a criança com TEA pode construir um sentimento de pertencimento e segurança emocional que favorece sua comunicação, interação social e relação com o saber.

No entanto, o alcance da afetividade ultrapassa o universo do aluno autista. Quando o ambiente escolar se estrutura a partir de relações afetivas genuínas, ele se torna também um espaço de crescimento e humanização para as crianças neurotípicas, que aprendem a reconhecer e valorizar a diferença como parte da convivência. Assim, a afetividade assume um caráter potencializador do desenvolvimento de todos, estimulando a empatia, a cooperação e a aprendizagem compartilhada.

Desse modo, é possível afirmar que a afetividade, compreendida em sua dimensão ética, relacional e educativa, constitui um eixo estruturante para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva — aquela que reconhece em cada criança, autista ou neurotípica, um sujeito singular, capaz de aprender e de ensinar no encontro com o outro.

Portanto, antes de ser um aluno autista, a criança, é um sujeito inserido em um contexto social, dotado de capacidades para buscar seus interesses e garantir seu desenvolvimento, especialmente quando a afetividade atua como um motor propulsor.

Embora a realidade das classes de Educação Infantil ainda demonstre lacunas na

concretização plena do ideal de inclusão, os pontos levantados neste estudo fornecem subsídios essenciais para a proposição de estratégias pedagógicas mais eficazes e verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maira Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa epidemia? **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 44, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Diagnostic and statical manual of mental disorders - DMS**, 2014.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010.
- ARAÚJO, Alexandra Francisca da Silveira; RODRIGUES, Anderson Douglas Pereira. A importância da afetividade na relação entre professores e alunos com TDAH e TEA na rede de ensino regular de escola particular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação** - REASE, São Paulo, v. 9, n. 5, maiO 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/9696/3786/14366>.
- BARON-COHEN, Simon. Do people with autism understand what causes emotion? **Child Development**, 62, 385-395, 1991. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01539.x>
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BOSA, Cleonice Alves. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In.: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Eds.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 21-39.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de dezembro de 2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 dez. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 01 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 26 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. **Interação social com pares, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, 21(1): 65-74, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2023.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. A mediação pedagógica no desenvolvimento do brincar da criança com autismo na educação infantil. In: 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 15: Educação especial, Porto de Galinhas, PE, 2012.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRA, Gabriella Rossetti; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A importância da afetividade na educação. **Doxa** - Revista Psico e Educ., Araraquara, v. 21, n. 1, p. 88-103, jan./jun. 2019. e-ISSN: 25948385. <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.12003>.

GENTIL, Késia Priscila Gomes; NAMIUTI, Aline Pavan Sarilho. Autismo na Educação Infantil. **Uniará**, v. 18, n. 2, p.176-185, dez. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de->

[atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar](#). Acesso em: mar. 2025.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n. 2, p.217-250, 1943.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28 (supl. 1), s3–s11, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Koll de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 15. ed. São Paulo, Summus, 1992.

LEMOES, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan./mar. 2014.

MACEDO, Maria Paula Rodrigues de. O papel do afeto no desenvolvimento do autista. In.: ARAÚJO, Marcia Moreira de; ALVES, Carlos Jordan Lapa. **Educação: minorias, práticas e inclusão**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2021.

MENEZES, Sônia Aparecida de Oliveira. **A relação entre afetividade e inclusão escolar: uma abordagem sobre a importância da afetividade na relação professor-aluno, no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais**. São Paulo: Dialética, 2023.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. (Coleção docência em formação: educação infantil). São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*. ISBN 9788524921254. Disponível em: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524921254/epubcfi/6/6\[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml003\]!/4](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524921254/epubcfi/6/6[%3Bvnd.vst.idref%3Dhtml003]!/4) Acesso em: 09 ago. 2025.

PEDERSINI, Daniela Regina. **Teoria da autodeterminação: relações e motivações**. Congresso USP, 2017.

PEREIRA, Angelina G. M. Ornelas. **Inclusão escolar e autismo na educação infantil: A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2019.

PESSOA, Vilmarise. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio**, UEPG – Ciências Humanas, 8 (1): 97-107, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIECZARKA Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno. **Cógnito**, v. 3, n. 1, 2021. <https://doi.org/10.53546/2674-5593.cog.2021.52>

- REGADAS, Anna Beatriz Pereira Mendes. **A importância da afetividade entre professor e aluno diante do processo de inclusão educacional**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25953/1/ABPMR13012023.pdf>.
- RIBEIRO, Cristina Teixeira; JUTRAS, François. A afetividade no processo de ensino-aprendizagem: algumas reflexões. **Educação em Revista**, 22(41), 37-52; 2006.
- RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, 55(1), 68-7, 2000.
- SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia** - UFRN, 20 (3), set./2015. <https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>.
- SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, pp. 221-230, julho 2017. Universidade Estadual de Maringá, Maringá/Brasil.
- SILVA, Ana Maria da Conceição. **O processo de aprendizagem do(a) aluno(a) com transtorno do espectro do autismo (TEA)**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), Goiânia, 2022.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, Dourados/MS, v. 24, 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 30 jul. 2025.