

# CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO SOBRE AFETIVIDADE

Renata da Silva Andrade Sobral <sup>1</sup>  
Escola de Aplicação-UFGA

Letícia de Sousa Nascimento <sup>2</sup>  
Pedagogia-UFGA

Eixo Temático 4: Atendimento Educacional Especializado

## RESUMO

Este estudo foi idealizado a partir da demanda de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista que frequenta a Educação Básica de uma Escola Federal da região norte do Brasil, e tem como objetivo compreender como a estudante com TEA aprende novos conceitos a partir da mediação dos professores que utilizam a afetividade, partindo das considerações da Psicologia Histórico Cultural. Para isso, essa pesquisa foi elaborada, a partir da concepção de mediação de Vygotsky, priorizando as particularidades de aprender dessa estudante. Um estudo de caso com uma única estudante TEA que frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental, de cunho bibliográfico, teórico- descritiva, a partir do relatório semanal da bolsista e da professora do AEE. A análise dos dados indica resultados promissores utilizando a afetividade com a criança com TEA, bem como, respeitando as especificidades de aprender dessa estudante, agregado ao processo de mediação, estes terão mais condições de êxito na aquisição de conceitos. No entanto, o estudo alerta sobre a necessidade de expandir o universo da pesquisa visando corroborar, refutar e/ou aprofundar os resultados aqui apresentados.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista, Afetividade, Psicologia Histórico-cultural.

## INTRODUÇÃO

Embora historicamente (e depois de muitas lutas) as pessoas com Transtorno do Espectro Autista tenham conquistado politicamente o direito de ser considerado pessoa com deficiência, por meio da Lei 12.764/2012, ainda há políticas de inclusão no âmbito da Educação Especial que perpetuam práticas de natureza discriminatória, provavelmente embasadas na concepção clínica, que não respeita

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Básica e Professora da Escola de Aplicação da UFGA, [renata.sas2016@gmail.com](mailto:renata.sas2016@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFGA). Bolsista na Coordenação de Inclusão na Escola de Aplicação da UFGA. [sousa280leticia@email.com](mailto:sousa280leticia@email.com)

as especificidades de aprendizagem do estudante do Autismo considerando como doença, ou com “tratamentos” questionáveis, excluindo-o em vez de incluí-lo.

O presente artigo, um estudo de caso com uma estudante com TEA que frequenta a Educação Básica de uma Escola Federal da região norte do Brasil, e com abordagem qualitativa dos dados, buscou demonstrar que a participante, uma aluna com nível de gravidade- 2, a qual exige apoio substancial, a partir de processos de mediação envolvendo os professores e a bolsista que a acompanham, aprendeu muitos conceitos e informações novas em apenas um ano letivo, respeitando a forma como ela aprende e interage com o mundo ao seu redor. Para chegar aos resultados esperados, se fez necessário adentrar ao conceito de mediação, que é o processo caracterizado pela relação do homem com o mundo e com interação social (BERNI, 2006).

A mediação acontece por meio de instrumentos e signos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade em busca de novas aprendizagens e consequente desenvolvimento. Nesse aspecto, os processos mediados atuam junto às funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, dentre outros, “são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos”. (FACCI, 2004, p.64).

A fim de desenvolver as funções psicológicas superiores, foi desenvolvido o Plano Educacional Individualizado (PEI) com metas a curto e longo prazo, iniciando com metas mais simples e posteriormente para as mais complexas, sempre inserindo aspectos da afetividade, respeitando a forma de aprender e interagir da estudante.

Com este estudo pretende-se contribuir para as pesquisas na área de ensino inclusivo, promover igualdade de oportunidades e condições de acesso ao conhecimento formal ao estudante com TEA, além de sugerir alternativas para que professores de instituições de ensino possam ressignificar suas práticas, quebrando, quem sabe, um ciclo vicioso que pretende incluir, mas que, na verdade, exclui por partir de uma concepção discriminatória sobre o sujeito com deficiência ou por desconhecer a forma como este aprende e interage socialmente.

## **METODOLOGIA**

Na intenção de garantir efetiva integração entre a psicologia histórico cultural e os procedimentos desenvolvidos com a aluna com TEA, a pesquisa em questão baseou suas ações na pesquisa colaborativa, em que os envolvidos tiveram o papel de pesquisadores e participantes. Quanto à natureza, a pesquisa está embasada na abordagem qualitativa a qual é responsável por estabelecer uma conexão ativa entre o mundo concreto e o sujeito, uma relação que não se pode quantificar. Este tipo de abordagem permite que a ambiência ingênita seja reconhecida como ponto central para o recolhimento de informações e dados, bem como que o próprio pesquisador assuma uma nova condição, isto é, que se transforme no instrumento-chave para o desenvolvimento da pesquisa. (PRODANOV e FREITAS, 2013).

No que tange ao procedimento técnico, a pesquisa está fundamentada no estudo de caso, o qual se traduz em uma investigação intensa e extenuante devido à pormenorização dos detalhes descritos de um ou mais objetos. Para tal, o conceito de estudo de caso pode estabelecer como ponto central “uma família ou qualquer outro grupo social um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura” (GIL, 2002, p.138). O foco de exame que interessa nesta condição de pesquisa, não é a organização como um todo, e sim uma parte da mesma, neste caso, a aluna com TEA.

No que concerne à predileção da estudante para compor a pesquisa, a respectiva aluna foi escolhida dentre os discentes com TEA da escola para realizar este processo de intervenção, pois apresenta muitas dificuldades e necessita de suporte substancial para desenvolver as atividades e por manifestar: déficits nas habilidades de comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos, contrariedade em lidar com mudanças, dificuldade de mudar de foco/ações e presença de ecolalias.

Dentre as especificações mencionadas, é válido frisar que há um comprometimento maior na oralidade da estudante, pois a mesma se comunica muito pouco, e quando o faz, na maior parte é para cantar ou expressar algumas demandas pessoais como fome, necessidades fisiológicas etc. Em contrapartida,

apresenta a capacidade de rememorar pessoas, perguntando por familiares e colegas dos quais sente falta.

Outra questão identificada é que em algumas circunstâncias expressava agressividade sem justificativas explícitas. Quando a sua capacidade individual de escolha não era concretizada sempre recorria à agressão direta ao próprio corpo. Além do mais, a criança possui uma tolerância limitada quanto à consecução de atividades pedagógicas, visto que verbalizava de forma sucinta a necessidade de descanso.

No aspecto referente à alimentação, apresentava dificuldades em ingerir alimentos de forma paulatina, demonstrando uma compulsão alimentar, já que, realizava a ingestão exagerada de alimentos. Essa ingestão ocorria mesmo sem a presença de fome ou necessidade física do alimento, como resultado ocorreram incidentes de engasgo e vômito. Em dados momentos mostrava-se bem incomodada com o agrupamento de pessoas e de barulho. Tal desconforto levou-a a desorganização, e conseqüentemente a episódios de choro e de automutilação (morder as mãos), além da manifestação de reclusão, em busca de um ambiente mais calmo.

A partir das necessidades supramencionadas da aluna a pesquisa foi dividida em cinco etapas. A primeira buscou sistematizar, a partir de revisão bibliográfica, definições, conceitos, que ajudassem no embasamento teórico da discussão acerca da psicologia histórica cultural e da ação prática dos participantes do projeto.

A segunda etapa, realizamos a sistematização e triangulação das informações coletadas. Na terceira, foi realizado o encontro com a aluna e percebido suas reais necessidades e interesses, identificação por meio das fichas cadastradas na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), diálogo com os pais, professores e bolsista. Na quarta etapa construímos o Plano Educacional Individualizado (PEI) da mesma, contendo: Habilidades gerais e Interesses; Objetivos; Metas e Expectativas de aprendizagem; Estratégias/recursos, adequação do tempo/espço e materiais; Profissionais Envolvidos e Avaliação. Na quinta e última etapa, foram desenvolvidas ações de intervenção junto à aluna, através do trabalho colaborativo entre: a bolsista que a acompanha, professora da sala base e do Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de potencializar a relação entre mediação e o processo de aprendizagem para crianças com TEA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na execução paulatina das etapas apresentadas anteriormente, iniciou-se o processo de intervenção junto a aluna, sempre levando em consideração que o processo de aquisição do saber da pessoa com Transtorno do Espectro Autista é semelhante à de qualquer outro educando (CUNHA, 2015). É comum ao autista apresentar características marcantes que poderão interferir em seu processo de aprendizagem, tais como: déficit de atenção, hiperatividade, estereotípias. Então, diante dessas possíveis interferências no processo de aprendizagem do educando com TEA, a primeira coisa a se fazer é o educador conhecer o educando, seus afetos, seus interesses, suas limitações, o que o mesmo gosta de fazer, pois isso irá possibilitar que o educador consiga realizar a mediação das atividades de forma mais satisfatória.

O primeiro passo da intervenção se deu a partir da bolsista que acompanha a aluna, para isso, tivemos o direcionamento de Cunha (2010) que nos faz refletir sobre o quanto a relação de afetividade entre o educador e o educando com TEA reflete sobre a realidade deles, e o quão importante é para o educando que o educador busque criar esse vínculo afetivo, pois a partir deste vínculo de afetividade a criança vai estabelecendo pouco a pouco a sua autonomia. Uma das primeiras aproximações se deu através do vínculo afetivo da aluna com a bolsista, esta relação foi estabelecida de forma mais forte, já que esta passava mais tempo com a mesma.

A partir dos vínculos estabelecidos iniciamos as ações desenvolvidas que apresentaremos nos quadros seguintes.

**QUADRO I:** Ações desenvolvidas pela bolsista junto à aluna com TEA.

<b>OBJETIVO DA ATIVIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO/intervenção SUSCINTA DA ATIVIDADE</b>
1. Desenvolver na aluna a necessidade de expressar demandas fisiológicas;	Perguntar sempre que possível se a estudante gostaria de ir ao banheiro ( <u>Quer fazer xixi? Quer fazer cocô?</u> ).

	<p>Pouco a pouco a aluna começou a solicitar estas ações de forma autônoma, sem a intervenção da bolsista.</p>
<p>2. Demonstrar a necessidade do autocuidado, e com a higiene pessoal;</p>	<p>Ensinar a aluna cotidianamente à utilização da: descarga do banheiro, de levantar o assento do vaso sanitário, de despir suas próprias vestimentas e de lavar as mãos após utilizar determinados ambientes. Após estas proposições, a aluna demonstrou independência para acioná-las.</p>
<p>3. Desenvolver na aluna aspectos relacionados a Coordenação motora e suas implicações nos aspectos do cotidiano;</p>	<p>Ensinar, cotidianamente, realizações simples a aluna: abrir e fechar sua garrafa no momento do lanche, que denotou de forma singular uma maturação nas suas ações, inclusive, de coordenação motora fina.</p>
<p>4. Identificar como a aluna se relaciona com a comida e suprimir comportamentos desagradáveis;</p>	<p>Estabelecer conversas a fim de evitar a compulsão alimentar. O dizer <u>coma devagar</u> ou <u>mastigue bem</u>, foi uma estratégia criada como forma de minorar a situação.</p> <p>Além disso, outro subterfúgio utilizado é a ação de fatiar ou dar pequenas porções do lanche para a criança. Quando estas tentativas falham, é preciso afastar o lanche do campo da visão da mesma para que assim possa mastigar de forma mais vagarosa.</p>

<p>5. Desenvolver maior autonomia em relação à organização de seus materiais escolares.</p>	<p>Ensinar a aluna a organizar seus materiais escolares e a carregar sua própria mochila (o responsável realizava essa atividade pela mesma). Tal proposta foi pertinente, pois a aluna possui estrutura corpórea e condições físicas para portar seus objetos pessoais. Além do que, tal prática pode ser encarada como uma melhora na equilibração do corpo, bem como, lhe proporcionar maior autonomia e organização.</p>
---	--

**FONTE:** Dados coletados pela bolsista da pesquisa.

Ao longo do ano letivo a bolsista teve êxito em todos os objetivos demandados, destacando a importância da afetividade no processo de aproximação e de aprendizagem. Desse modo, se o professor pretende realizar mediações junto ao aluno, é preciso relacionar seu comportamento com uma emoção positiva, para obter o sucesso pretendido no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor é necessário que faça não só com que o aluno apreenda e assimile o conteúdo, mas que além de tudo seja capaz de sentir o conteúdo relacionando-o às emoções. Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que o professor deve preocupar-se em relacionar o novo conhecimento com a emoção, caso contrário o saber torna-se morto. De acordo, com este pensamento, foram desenvolvidas intervenções junto aos professores da sala base, e do Atendimento Educacional especializado, nos quadros seguintes:

**QUADRO II:** Ações desenvolvidas pelos professores da sala base junto à aluna com TEA.

OBJETIVO DA ATIVIDADE	DESCRIÇÃO SUSCINTA DA ATIVIDADE
-----------------------	---------------------------------

<p>1. Estimular atividades que agucem a atenção e concentração da aluna;</p>	<p>Inicialmente a aluna possuía o hábito de arremessar os objetos, não aceitava segurá-los. Com a intervenção, a aluna passou a não arremessar, mas aponta preferência por certos objetos aleatórios, como: tampas de vasilhas ou chaves, tais materiais prendem facilmente sua atenção. Como sua concentração se dá por tempo limitado, este aspecto precisa ser mais estimulado nos anos seguintes de escolarização.</p>
<p>2. Identificar quais os interesses da aluna, relacionados as aulas de Educação Física, para junto com os professores desenvolver as adequações necessárias.</p>	<p>Antes a aluna se negava a permanecer na quadra de esportes, ao perceber que estava indo na direção deste espaço, acabava puxando a bolsista para voltar à sala regular. Após a intervenção da professora de Educação Física e adequações curriculares, passou a frequentar e desenvolver a questão do equilíbrio corporal, como da coordenação motora grossa, a aluna passou a frequentar mais a quadra poliesportiva. Dentre as atividades aplicadas, a estudante tinha certa predileção por saltar na cama elástica e lançar bolas.</p>
<p>3. Auxiliar a professora de Música da aluna, a efetivar sua participação na disciplina.</p>	<p>Embora a estudante tenha familiaridade com música, por gostar de cantar, nas aulas de música a mesma não demonstrava interesse em participar. Na maioria das vezes solicitava que a bolsista a retirasse do espaço. Após a intervenção foi solicitado que a professora deixasse a</p>

	<p>aluna livre para manipular os instrumentos musicais, de acordo com seu interesse. O resultado foi muito positivo, pois a criança começou a permanecer mais tempo na sala, demonstrou interesse por tocar alguns instrumentos, tendo propensão aos recursos: pandeiro, tambor e chocalho.</p>
<p>4. Auxiliar a professora de Francês da aluna, a efetivar sua participação na disciplina.</p>	<p>Embora a aluna tenha frequentado a disciplina por pouco tempo, devido algumas ausências, foi orientado que a professora trabalhasse de forma contundente atividades orais. Este meio mostrou-se tão satisfatório que a mesma conseguiu pronunciar <i>s'il te plait</i> (por favor) e <i>Mardi</i> (Terça-feira) ao final da disciplina sem a intervenção da professora e da bolsista.</p>
<p>5. Auxiliar a professora da Sala Base da aluna, a efetivar sua participação de forma geral.</p>	<p>Na sala base, igualmente, foi utilizado práticas orais com a aluna já que apresenta agilidade para atividades que envolvam a comunicação. Como resultado, apresentou alguns avanços significativos: conseguiu responder o seu nome na chamada de classe, começou a identificar a carteira destinada a ela na sala de aula, no entanto, não demonstrou interesse por atividades do conteúdo curricular.</p>

**FONTE:** Dados coletados pela bolsista da pesquisa.

**QUADRO III:** Ações desenvolvidas pela sala de recursos junto à aluna com TEA.

OBJETIVO DA ATIVIDADE	DESCRIÇÃO SUSCINTA DA ATIVIDADE
<p>1. Construção do PEI (Plano Educacional Individualizado) para a aluna, em colaboração com os demais professores.</p>	<p>A construção do PEI focou em formas de ensino acessíveis e as aulas claras e objetivas. A importância das estratégias de ensino, assim como métodos e materiais adequados para que a aluna possa compreender e melhorar as suas habilidades. O PEI da aluna foi realizado como uma proposta de organização curricular para direcionar a forma pedagógica dos professores, para que eles possam de forma colaborativa desenvolver os potenciais dos alunos.</p>
<p>2. Construção de materiais de jogos e atividades de grafo motricidade para a estudante.</p>	<p>A SRM (Sala de Recursos Multifuncional) realizou a construção de um fascículo de práticas inclusivas com atividades de grafo motricidade: encaixe de blocos de madeira, pareamentos de cores com argolas e palitos de picolé, livro de figuras geométricas com velcro, caixa sensorial.</p>
<p>3. Produção de um quadro de rotina, bem como, a inserção de figuras para rotina em alguns ambientes da escola como: refeitório e banheiro.</p>	<p>Foi desenvolvido um quadro de rotina para a aluna, em busca de trazer organização para a vida diária. O intuito era contribuir para tornar o cotidiano da criança mais tranquilo e organizado, pois através da organização de tempo e atividades, elas conseguem prever o que acontecerá e também já se adaptam para a próxima tarefa.</p>

<p>4. Estimular atividades que agucem a atenção e concentração;</p>	<p>A partir do vínculo da aluna com a música, tal simpatia, tornou-se uma forma de intervenção, por exemplo, a cantar os numerais, bem como algumas letras do alfabeto. O resultado possibilitou ampliar a percepção musical da aluna para aprender coisas novas, como também auxiliar no processo de rememoração, a fim de que a criança pudesse de forma autônoma relembrar de tais informações.</p>
<p>5. Realizar um momento de avaliação do projeto desenvolvido com a aluna, bem como, do cumprimento das metas estabelecidas e flexibilização do tempo/espaco, caso necessário.</p>	<p>No conselho de classe da aluna, que ocorria mensalmente, onde participavam todos os professores da aluna, bem como, a bolsista e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) eram avaliados os avanços e dificuldades da estudante. Também, era um momento crucial não apenas para planejar ações futuras, para o próximo ano letivo, como também de analisar a necessidade de algumas habilidades e competências serem reforçadas, e outros comportamentos serem atenuados.</p>

**FONTE:** Dados coletados no Atendimento Educacional Especializado.

Vale destacar, que algumas intervenções tiveram resultados muito positivos, outras se deram de forma mais lenta, segundo Vigotski (1998) conclui que o processo de desenvolvimento não coincide com a aprendizagem. O desenvolvimento é mais lento que os processos de aprendizagem e que apesar de estarem intimamente ligados, não ocorrem paralelamente. Quando a criança alcança um nível no aprendizado escolar, como por exemplo, as quatro operações

matemáticas, isso não significa um estágio completo e sim que ela adquiriu bases para um desenvolvimento posterior de operações mais complexas. Nesse sentido:

Através da consideração da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já completados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas, assim como a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem nesse processo. (REGO, 2002, p. 134)

O intuito foi exatamente delinear as competências da aluna e projetar estratégias para auxiliar em novas aprendizagens. Vale destacar que utilizar os afetos naturais do aluno com autismo para educá-lo, é canalizar suas emoções para o processo pedagógico. É trazer para o campo da educação o seu interesse e amor. As emoções deflagram mecanismos da memória que ajudam a conservação da aprendizagem escolar (CUNHA, 2015, p.100).

Cunha (2015) pontua que é preciso valorizar as qualidades do educando autista e motivá-lo, é importante que haja uma estimulação dos talentos que a criança possui, pois quando o educando se sente motivado e gosta do que faz os resultados nos processos de ensino-aprendizagem surgem com mais facilidade.

Além da motivação, destaca-se o papel fundamental da relação afetiva, já que muitos dos avanços aconteceram devido os laços estabelecidos com a criança autista, Cunha (2010) destaca que a escola precisa ser um ambiente em que o educando com TEA se sinta seguro, um ambiente que deve ocorrer estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. A relação afetiva desse aluno com o professor é o início do processo de construção da sua autonomia na escola. Ainda que o autista encontre dificuldades para compreender os sentimentos e subjetividades das pessoas, ele não está desprovido de emoções.

Marques e Arruda (2007) assinalam que como o primeiro vínculo da criança com TEA é com a mãe, e posteriormente com o pai, à medida que a criança ingressa na escola esta relação pode também ser estendida para com o professor. Contudo, é válido frisar que tal construção afetiva não é uma ação fácil, e tampouco imediata; é necessário que o educador conquiste pouco a pouco a confiança do educando autista.

Acredita-se que todos os avanços alcançados neste processo de intervenção, deu-se devido à forma como foram abordados os interesses e necessidades da

aluna, conforme afirma Lira (2004) é necessário que o preceptor olhe para o educando autista com um olhar diferenciado, e para tal é importante que o professor busque compreender em que situação se encontra essa criança. A mesma autora salienta ainda que é preciso dar atenção ao estudante com TEA, observar cada ação da criança e utilizá-la para exploração dos ambientes. É importante que o educador tente ao máximo aproximar seu olhar do olhar desse aluno

Colaborando com essas ideias, Jaines (2014), por sua vez, assinala que a afetividade acelera o processo de aprendizagem e o torna mais prazeroso. Nas perspectivas apresentadas pelos autores citados acima, podemos então perceber como é grande e significativa a afetividade no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo autista. No entanto, tratar da afetividade da criança com TEA ainda é algo muito complexo e delicado, pois muitos associam o déficit na interação social como um ser não afetivo, e o fato da grande maioria dos sujeitos com TEA evitarem o contato físico não significa uma generalização, já que, a aluna da pesquisa demonstra extrema afetividade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista as proposições supramencionadas, é importante ressaltar que levar em consideração o fator afetividade no processo de ensino aprendizagem da aluna com TEA, possibilitou não apenas alcançar avanços nos aspectos de autocuidado, coordenação motora fina e grossa, comunicação, como também a melhorá-los cotidianamente. Este progresso tornou-se possível na medida em que foi estabelecida uma conexão afetiva, uma verdadeira aproximação no universo da educanda. Esta imersão suscitou, espontaneamente, conhecer e explorar cada particularidade da criança, fazendo com que fosse admissível o mapeamento de atividades que geram maior interesse, bem como as que provocam maiores dificuldades.

Sendo assim, é inegável a relação indissociável entre afetividade e o processo de ensino aprendizagem. Discorrer sobre esta relação na escola auxiliou a aluna no sentido de tomar decisões para o seu desenvolvimento nas atividades pedagógicas. Tal conquista torna-se meritória não somente pela maturação do aprendizado em si, mas de como esse conhecimento, por exemplo, foi alicerçado -

construído a partir de vínculos e reafirmado afetivamente entre a tríade: bolsista, professores regulares e a professora do AEE.

A bolsista tem sido um profissional de apoio essencial na progressão da aluna com TEA, sobretudo, por tornar-se diariamente a pessoa mais próxima da realidade da mesma. Mediante a esta aproximação, o agente de apoio se transforma no ser capaz de reconhecer certas particularidades, e de decodificar as demandas mais implícitas da criança por acompanhá-la de perto (de perceber situações que podem desencadear uma futura desorganização, de reconhecer os gestos, movimentos e do estado emocional, o que a mesma necessita em determinados momentos, de interpretar, de forma autônoma, que algumas atividades podem não operar com tanta facilidade como outras) – o que auxilia a fluir e a dinamizar de maneira significativa sua aprendizagem.

Ao professor da sala base, é primordial estreitar laços para com a educanda, visto que os princípios pedagógicos estão diretamente relacionados à afetividade. Ensinar levando em consideração as especificidades e emoções do aluno faz parte (ou deveria) do ensino aprendizagem. E por fim, o professor do Atendimento Educacional Especializado, que projetou a intervenção das atividades para a aluna, auxiliando todos os outros profissionais, planejando cada área a ser desenvolvida, tanto aspectos pedagógicos, como comportamentais, ampliando a ideia como espaço nos quais os alunos tendo deficiência ou não, aprendem a se conhecer, trabalhar juntos, socializar e conviver, seja qual for sua origem, deficiência, classe social, raça, sexo ou capacidades.

É certo que alguns momentos foram e ainda são de descobertas, aspectos como descobrir os interesses e as motivações da criança; construir materiais nos quais rememore seus aspectos afetivos, e outros, como aliviar os aspectos de desorganização diariamente. Tais pormenores adjuntos dos fenômenos afetivos se mostraram aliados importantes na independência da menor.

Por fim, consideramos que a presença da afetividade é um fator decisivo na vida do educando, uma vez que sendo reconhecido e respeitado, estará cada vez mais impulsionado a aprender. Em meio aos diversos recursos metodológicos necessários para a aprendizagem, a afetividade é entre elas uma das mais relevantes, pois contribui não apenas para o desenvolvimento dos alunos, mas para o seu acesso e permanência na instituição escolar que depende dentre outros

fatores da aceitação e do afeto direcionado, o que foi possível com a aluna com TEA.

## REFERÊNCIAS

BERNI, R. I. G. Mediação: O Conceito Vygotskyano e suas Implicações na Prática Pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA e I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA XI, 2006. Uberlândia. Anais...Uberlândia, 2006. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_334.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_334.pdf). Acesso em: 29 de Jul. 2020.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

\_\_\_\_\_, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010

\_\_\_\_\_, E. Afeto e aprendizagem, relação de amorosidade na prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Wak, 2008.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cad. CEDES* [online]. 2004, vol.24, n.62, pp.64-81. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em 29 de Jul. 2020.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002. Disponível em [http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil\\_como\\_elaborar\\_projeto\\_de\\_pesquisa.pdf](http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf) . Acesso em 29 de Jul. 2020.

JAINES, S.R.D.O.O papel do orientador educacional diante das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. *Revista ciclo de conhecimento*, 2014.

LIRA, S. M. Escolarização de alunos autistas: histórias de sala de aula. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em [http://www.proped.pro.br/teses/teses\\_pdf/Solange\\_Maria\\_de\\_Lira-ME.pdf](http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/Solange_Maria_de_Lira-ME.pdf) . Acesso em 31 de Jul. 2020.

MARQUES, C. F. F. da C.; ARRUDA, S. L. S. Autismo infantil e vínculo terapêutico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 115-124, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a13.pdf> . Acesso em 31 de Jul. 2020.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências de formação e na atuação docente. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf> .Acesso em 30 de Jul. 2020.

PRODANOV, C.C; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 14 ed., 2002. – (Educação e conhecimento).

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/2335/2316> Acesso em 30 de Jul. 2020

VIGOTSKI, L. S. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.