

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE
NACIONAL

DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o ensino de estudantes com
Transtorno do Espectro Autista dos anos iniciais do ensino fundamental na zona
rural de Teresina/PI

São Luís
2026

DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista dos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural de Teresina/PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga

São Luís

2026

Almeida, Dayse Teixeira.

A afetividade no contexto educacional: o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista dos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural de Teresina -PI / Dayse Teixeira Almeida. - São Luís - MA, 2026. 138 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga.

1. Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	2.
Afetividade. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Escolarização.	1.
Título.	

CDU: 37.011.3-051(812.2)

DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA

A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista dos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural de Teresina/PI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga

Aprovada em: 30/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Márcia Raika e Silva Lima (Membro Interno)
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dra. Rarielle Rodrigues Lima (Membro Externo)
Universidade Federal do Maranhão

A minha mãe, que me ensinou a como ser e a como não ser, que não deixou faltar a melhor escolar e que me ajudou a estar sempre no meio de pessoas que me direcionaram aos estudos, mesmo sem ter a noção disso.

Aos meus filhos, Pablo Henrique, Sophia Alanis e Maria Laura, que diariamente me fazem refletir sobre escolhas e sobre direção. A Sophia, que me mostra que eu posso e a Maria que me trouxe de volta à vida, quando eu achei que já não valia a pena.

Aos meus amigos e amigas, e aqui não citarei nomes, vocês sabem quem são. Que me ajudaram com conselhos, com colo, com dinheiro, com incentivo, esse título é também de vocês.

Aos meus professores da Graduação, do Mestrado, às pessoas que cruzaram meu caminho nos cursos, aos colegas do PROFEI que não me deixaram desisti.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus que me apresentou com sua sabedoria, formas infinitas de acreditar no amor dEle por nós, o que me fez ter uma fé absurda, mesmo quando o desespero batia.

A minha mãe, que sempre esteve presente e nunca mediu esforços para me proporcionar uma educação de qualidade, sempre nos melhores colégios e rodeada das melhores pessoas.

Aos meus filhos, que me ensinaram sobre medo, sobre perdão, sobre força, sobre fé e sobre paciência. Desculpem por ter me perdido algumas vezes pelo caminho. Pablo, Sophia e Maria Laura, se hoje eu me fosse, saberia que deixei o melhor para o mundo nessa terra.

A todos que seguraram minha mão, e aqui cabe uma lista que quem lê vai se reconhecer. Aos que aguentaram minhas lágrimas, meu desespero, minha dor, sem julgar ou apontar e estiveram sempre dispostos a me sustentar quando ficava pesado demais.

A minha amiga Yasmin Paz, pessoa que não só está comigo, mas está sempre por mim, que abraçou a causa de ilustrar meu Recurso Educacional depois da dificuldade de encontrar um profissional que o fizesse. Que bom que deu errado para dar certo, pois foi a sensibilidade dela e o fato de saber quem sou que fez o diferencial na hora da finalização deste recurso. Eu te amo!

As minhas amigas que o PROFEI me presenteou, Norbelina, Ozenira, Simone, foi mil vezes mais fácil porque vocês estavam comigo.

A minha mestrandia inspiração Iolete, pessoa que merece meus aplausos, meus agradecimentos e meu reconhecimento. O seu colo, suas orientações de cunho pessoal e profissional, em todos os momentos desse processo, fez toda a diferença nessa caminhada.

A minha querida Jarlisse, pessoa incrível, que não só me ajudou, mas me abraçou e abraços significam a maior riqueza em qualquer momento de nossa vida.

À professora Márcia Raika, coordenadora no papel, amiga no coração, pela disponibilidade e paciência em todos os momentos que recorri a ela. Eu tive muita sorte de tê-la como uma das minhas grandes incentivadoras.

Ao Gabriel, pela disponibilidade e carinho, mais que um secretário, foi um incentivador.

Ao PROFEI que me abriu oportunidades que engavetei por anos. Que bom que abri as gavetas no momento e no lugar certo.

A minha orientadora Profa. Dra. Carolina Vasconcelos Pitanga, que me acompanha desde a minha entrevista para entrar no Mestrado. Naquele dia, mesmo sem saber, o sorriso dela me passou segurança e essa segurança foi, junto a minha vontade, meu preparo e meus estudos, além da minha paixão pela inclusão, a ponte segura que me trouxe até aqui. Carolina, que sua fase mãe seja cheia de proteção e infinitos sorrisos.

A todos os médicos de Maria Laura, Dr. Dayrton, Dra. Naira Julieta, Dra. Luana, e todos os outros, que me deram a segurança de que ela estava sendo bem cuidada, para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

A minha psicóloga Mirlena Belchior, pessoa que me fez entender que eu posso desacreditar de qualquer coisa ou pessoa nessa vida, menos de mim.

Aos meus alunos neurodivergentes que cruzaram meu caminho e me mostraram uma educação que vai além de conceitos, fórmulas e padrões, por vocês busco melhorar todos os dias.

Por fim, agradeço ao Dr. Giuliano da Paz que fechou meu diagnóstico de autismo com delicadeza e aconchego, foi mais fácil buscar ajuda depois de tudo que me falou.

Muito obrigada!

Nunca fui padrão, ainda bem Sempre fui
imensidão e sentimentos, Na docência,
abraçei ao invés de gritar

Talvez por isso tenha vivido tão bons
momentos.

Na imensidão da minha alma, Hoje entendo
o porquê de tanta angústia, O autismo me
trouxe respostas

Mas principalmente, muitas renúncias.

Hoje renuncio a uma educação engessada
Onde os resultados contam mais que
evolução, Não me peçam para avaliar com
notas

Sou professora que avalia com o coração!

Dayse Almeida

RESUMO

Esta pesquisa investiga a afetividade como dimensão constitutiva do processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que o Transtorno do Espectro Autista impacta significativamente os processos de comunicação, interação social e participação escolar, parte-se da problemática de como a afetividade, compreendida à luz da teoria sócio histórico-cultural, pode atuar como mediação no desenvolvimento e na aprendizagem dessas crianças em contextos inclusivos. O estudo se fundamenta nas contribuições de Lev Vygotsky (1934), ao conceber o desenvolvimento como processo socialmente mediado; de Henri Wallon (1941), ao reconhecer a indissociabilidade entre afetividade e cognição na constituição do sujeito; e de Léo Kanner (1943), em seus estudos pioneiros sobre o autismo. A pesquisa sustenta-se na compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno relacional e que os vínculos afetivos estabelecidos no contexto escolar podem favorecer a participação, o engajamento e o desenvolvimento integral de estudantes com TEA. Parte-se da hipótese de que práticas pedagógicas intencionalmente mediadas pela afetividade contribuem para ampliar as possibilidades de desenvolvimento e inclusão escolar de crianças com TEA. Assim, o objetivo geral consiste em analisar como a afetividade se configura como elemento mediador no processo de escolarização dessas crianças, considerando as experiências e práticas docentes em contexto escolar inclusivo. Tem como objetivos específicos identificar os impactos da afetividade no processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA incluídos em uma escola de Ensino Fundamental, do município de Teresina/PI; analisar as percepções docentes acerca do transtorno do espectro autista e sobre a afetividade; produzir um produto educacional, do tipo livro paradidático com manual de estratégias de uso, que trará uma proposta de intervenção lúdica no ambiente escolar, com enfoque na abordagem afetiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que envolve estudo bibliográfico e investigação de campo realizada em uma escola pública municipal de Teresina/PI. A produção dos dados envolveu observação participante e entrevistas semiestruturadas com docentes. Foram entrevistados 6 profissionais, sendo cinco professoras e um professor efetivos e teve a duração de seis meses, entre entrevistas e intervenção com o protótipo. Os resultados confirmam a hipótese inicial de que a afetividade é um elemento constitutivo e também indispensável no processo de

escolarização de crianças com TEA, atuando como mediadora na superação de barreiras de comunicação e interação social. Assim, conclui-se que o vínculo afetivo estabelecido no contexto escolar não apenas favorece o engajamento e o desenvolvimento integral do estudante autista, mas também qualifica as práticas pedagógicas no contexto inclusivo. A pesquisa, que culminou com a elaboração de um livro paradidático e manual de utilização, ratifica a importância da afetividade como categoria analítica central para o fortalecimento de processos formativos e de políticas de inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação especial na perspectiva da educação inclusiva; afetividade; transtorno espectro autista; escolarização.

ABSTRACT

This research investigates affectivity as a constitutive dimension of the education process for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school. Considering that Autism Spectrum Disorder significantly impacts communication, social interaction and school participation, this study begins with the question of how affectivity, understood through the lens of historical-cultural theory, can act as a mediating factor in the development and learning of these children in inclusive contexts. This study is based on the contributions of Lev Vygotsky (1934), who conceived development as a socially mediated process; Henri Wallon (1941), who recognized the inseparability of affectivity and cognition in the constitution of the subject; and Léo Kanner (1943), in his pioneering studies on autism. The research is based on the understanding that learning is a relational phenomenon and that the affective bonds established in the school context can favor the participation, engagement, and integral development of students with ASD. This study hypothesizes that pedagogical practices intentionally mediated by affectivity contribute to expanding the possibilities for development and school inclusion of children with ASD. Therefore, the general objective is to analyze how affectivity is configured as a mediating element in the schooling process of these children, considering the experiences and teaching practices in an inclusive school context. This is a qualitative, exploratory study involving bibliographic research and field investigation conducted in a municipal public school in Teresina/PI. Data collection involved participant observation and semi-structured interviews with teachers. The results confirm the initial hypothesis that affectivity is a constitutive and indispensable element in the schooling process of children with ASD, acting as a mediator in overcoming communication and social interaction barriers. Thus, it is concluded that the affective bond established in the school context not only favors the engagement and integral development of the autistic student, but also qualifies pedagogical practices in the inclusive context. The research thus confirms the importance of affectivity as a central analytical category for strengthening formative processes and school inclusion policies.

Keywords: Special education from the perspective of inclusive education; affectivity; autism spectrum disorder; schooling.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto Dayse e Maria Laura	16
Figura 2 – Foto Maria Laura em frente ao Açude Grande de Campo Maior.	23
Figura 3 – Sophia e Maria Laura em gesto de carinho	33
Figura 4 – Alunos compartilhando um momento inclusivo	41
Figura 5 – Localização geográfica do município de Teresina – PI	56
Figura 6 – Foto da Psicóloga Temple Grandin.....	67
Figura 7 – Foto da Modelo Nina Marker	68
Figura 8 – Foto da Atriz Jéssica Sodré	69
Figura 9 – Foto da Jornalista e Deputada Andrea Werner	69
Figura 10 – Foto do Ator Marcos Frota (Tonho da Lua).....	70
Figura 11 – Foto da Jornalista e Influencer Daniela Sales.....	71
Figura 12 – Alunos em momento de dinâmica com o boneco inclusivo.....	90
Figura 13 – Imagem da personagem Maria.....	92
Figura 14 – Imagem da professora Dayse.	93
Figura 15 – Imagem do Monstrinho Encantado	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos participante.....	60
Quadro 2 – Unidades de análise categorial, divididas em categorias e subcategorias....	66
Quadro 3 – Distribuição das respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria I.....	72
Quadro 4 – Distribuição das respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria II.....	76
Quadro 5 – Distribuição das respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria III.....	81
Quadro 6 – Distribuição das respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria IV.....	86

LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
BNCC	- BNCC Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	- Ministério da Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	- Programa de Formação Continuada em Educação Inclusiva
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	- Transtorno do Espectro Autista
TGD	- Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEMA	- Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1	MOTIVAÇÃO DA ESCRITA, MEDIADA PELAS MINHAS RELAÇÕES AFETIVAS, PESSOAIS E PROFISSIONAIS	16
1.1	Introdução	19
2	EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM PANORAMA TEÓRICO E CONCEITUAL.....	23
2.1	Educação Especial: pressupostos históricos	24
2.2	Contribuições de Leo Kanner para o entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma visão sobre a Afetividade e o Transtorno	30
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRICO, CONCEITOS E INCLUSÃO	33
3.1	Histórico e principais descobertas sobre o Autismo.....	34
3.1.1	Conceitos sobre Autismo	36
3.2	A escola inclusiva face ao Autismo	39
4	A AFETIVIDADE E O ESTUDANTE COM TEA: SUPORTE DAS TEORIAS DE HENRI WALLON E LEV VYGOTSKY.....	41
4.1	Henri Wallon e a Teoria Psicogenética.....	42
4.1.1	Afetividade segundo Henri Wallon e sua contribuição para o entendimento de sua ação no Autismo	44
4.2	Lev Vygotsky e a Teoria Sócio Histórico Cultural	48
4.2.1	Afetividade segundo Lev Vygotsky e sua contribuição para o atendimento de sua ação no Autismo	49
5	CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	53
5.1	Delineamento da pesquisa	53
5.2	Local da pesquisa.....	55
5.2.1	Escola do campo de construção	57
5.3	Os sujeitos da pesquisa	58
5.4	Aspectos ético-legais	63
5.5.	Procedimento para a análise dos dados.....	64
6	ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	65
6.1	Onde o afeto encontra a prática: uma análise sensível dos discursos de professores sobre o TEA em Teresina - PI.....	65

6.2	Resultados e discussão da análise categorial	67
6.3	Categoria I - Entendimento sobre a importância da afetividade no processo de inclusão	71
6.4	Categoria II - Obstáculos na dinâmica de socialização com estudantes com TEA	76
6.5	Categoria III - Papel do profissional frente a inclusão escolar de estudantes com TEA	80
6.6	Categoria IV - Observações acerca do Recurso Educacional e possíveis melhorias	85
7	RECURSO EDUCACIONAL PARADIDÁTICO “O MONSTRINHO ENCANTADO” E MANUAL DE UTILIZAÇÃO	90
7.1	Principais personagens e suas características	91
7.2	Profissionais envolvidos na produção do Livro Paradidático.....	94
7.3	Grupos de convivência e observação da prática para elaboração do Livro Paradidático	94
7.4	O livro “O MONSTRINHO ENCANTADO”	96
7.5	O manual do livro “O MONSTRINHO ENCANTADO”	111
8	CONCLUSÃO	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	124
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO INDIVIDUAL DO PARTICIPANTE REFERENTE À PESQUISA.....	128
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	130
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROTÓTIPO	133
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	135

1 MOTIVAÇÃO DA ESCRITA, MEDIADA PELAS MINHAS RELAÇÕES AFETIVAS, PESSOAIS E PROFISSIONAIS



Fonte: Foto de arquivo pessoal da autora, estilizada com uso de inteligência artificial.

A imagem não é só de uma mãe, é também a imagem de orações respondidas, joelhos dobrados e braços elevados ao céu. Foi tirada durante o período da Pandemia de Covid – 19, tempo de dor e pra nós, de cura. Depois de muito sofrimento, estávamos em casa e apesar de tudo que estava acontecendo, estávamos juntas. Na imagem, Dayse e Maria Laura, mãe e filha, encontro de almas.

Esta pesquisadora é Pedagoga e Profissional de Educação Física, formada respectivamente pela Universidade Estadual do Piauí e pelo Centro Universitário UNINOVAFAPI. Concursada desde 2006, pela Prefeitura Municipal de Teresina, exerce a docência desde os 17 anos, ano em que substituiu sua professora de Língua Portuguesa em sua licença maternidade (aqui, foi o vínculo de afetividade e confiança que a fez entrar na docência). Atualmente, é regente de uma turma de Ensino Fundamental Menor em escola da Rede Municipal de Ensino de Teresina, já passou pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Hoje, atua também no Ensino Superior.

A motivação inicial para realização desta pesquisa teve origem em uma observação pessoal, que se estendeu por todos os anos de trabalho no magistério. A frase “os alunos se sentem muito acolhidos por você” é algo que venho ouvindo há anos. Desde que fiz uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, o tema afetividade é minha mola mestra, quando se trata de pesquisa. No meu entender, a afetividade associada à cidadania constitui-se enquanto importante ferramenta para incluir alunos da Educação Especial em turmas regulares de ensino.

A escolha do tema surgiu da prática diária e de todos os projetos que venho desenvolvendo há mais de 25 anos, como professora. Os resultados sempre vieram. Porém, com o avanço do número de crianças neurodivergentes em sala de aula, precebi que precisava entender de conceitos antes superficiais.

Investigar as relações afetivas como fator de promoção de inclusão e inserção social em escolas regulares, me faz entender que os conteúdos só fazem sentido se a criança se sentir pertencente ao espaço que frequenta.

Em reflexão, iniciei questionamentos sobre a minha prática pedagógica e a aplicabilidade do tema afetividade nessas práticas e lembrei de um aluno, que tive ainda em 2006, família com muitas complexidades, pai presidiário, e ele entrando em situações de vulnerabilidade. Aos 10 anos não sabia ler e mal escrevia o nome. Meu primeiro projeto, “minha identidade”, foi por ele. Ao final do projeto, chamei a diretora em sala e disse, “ele tem algo a lhe dizer”. Puxando um papel, ele leu seu primeiro texto, escrito pelo próprio. A diretora chorou, ele parou de dar trabalho e ali eu vi que estava fazendo o certo. O projeto apenas focava em acolhimento, fazendo os alunos da sala se sentirem especiais e insubstituíveis naquele ambiente, principalmente ele, que estava sendo deixado de lado há anos, por ser considerado o aluno problema.

Passados tantos anos e muitos projetos, me deparei com a inclusão de

maneira realmente efetiva, mesmo já convivendo com ela há anos. Em 2020, em meio a pandemia, me deparei com minha primeira aluna com laudo: Transtorno do Espectro Autista - TEA. Maria Flor¹ mudou minha vida. Foram três anos com ela em sala (primeiro de maneira virtual e depois de maneira presencial), aprendendo, observando, amando. O projeto de Mestrado partiu de uma prática com Maria Flor, autista com nível de suporte 2. Todos os dias, ela me presenteava com um desenho e adorava escrever listas aleatórias que posteriormente, após sua alfabetização, se tornaram listas com nomes de vizinhos, colegas de sala, funcionários da escola. Seu hiperfoco eram listas com um desenho ao lado. O primeiro monstinho da afetividade foi feito para ela. Ele estava em seus desenhos e isso fazia-a se sentir muito feliz. Daí até a alfabetização foi tudo muito rápido. Maria Flor me apresentou o autismo e eu nem tinha noção que o autismo seria uma parte grande de minha vida, logo em seguida.

Comecei a estudar mais sobre o tema, queria referenciais teóricos que assegurassem que minha prática fazia sentido. Encontrei Henri Wallon (1941, 1995) e Leo Kanner (1943). Até então, meus estudos sobre o tema se limitavam a Lev Vygotsky (1998) e Jean Piaget (1998). A afetividade foi ganhando um espaço cada vez maior em meus planejamentos de estudos e pesquisas.

Como naquela frase conhecida “a arte imita a vida”, comecei a olhar mais para meu entorno e foi aí que, mesmo já desconfiando, fechei o diagnóstico de autismo de minhas duas filhas, uma aos 13 anos e outra aos 8 anos. Propósitos não aparecem por acaso. O primeiro diagnóstico foi da mais velha e ele veio acompanhado de muito medo. Poucos meses após, veio o diagnóstico da segunda e o medo aumentou.

É assim, quando é o aluno a gente diz, vou resolver, quando é um filho a gente diz, será se consigo? Então fui estudar mais. Com o aprofundamento dos estudos, vi que tinha um motivo para eu fundamentar minha prática pedagógica a partir desse tema. Ele era necessário e transformador. Após muitas leituras, comecei a entender que a afetividade que eu tanto queria apresentar na minha prática, era a mesma afetividade que havia transformado minha vida pessoal, ou a falta dela e após muitas leituras e a procura por excelentes profissionais, fechei meu diagnóstico de autismo, aos 49 anos. O medo virou pânico, literalmente. Esse pânico continua aqui, é tudo muito recente, mas o transformo diariamente em motivação para minhas

¹ Nome fictício para preservar a identidade da criança.

pesquisas e para acolhimentos de minhas filhas, meus alunos e meu. Em menos de dois anos o autismo que era pesquisa, virou o autismo que é minha vida.

Em todo esse contexto, percebo que os desafios são muitos e por isso é preciso compreender a importância da manutenção do vínculo e da forma que as escolas buscam mecanismos para dar conta das suas demandas, associando questões sociais e pessoais. Acolher vai além de receber.

1.1 Introdução

A temática abordada nesse estudo explora o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na afetividade, destacando os desafios e as estratégias docentes que visam à inclusão, mesmo diante de falta de recursos ou infraestrutura.

Diante das leituras, estudos e prática docente, percebe-se que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar dificuldade em permanecer na escola e em sala de aula em um primeiro momento, isso porque na idade entre 5 e 7 anos, as crianças se encontram no Estágio do Personalismo, segundo a teoria de Henri Wallon, discutida por Mendes (2017), fase em que elas começam a se reconhecer como pessoas e a formar sua identidade, ficando desambientados em um espaço que pode ser paralisador.

Isso, porque, o reconhecimento de si e a formação da identidade tornam o contato com novos ambientes, como a escola, um desafio emocional. Assim, é comum que a criança não se sinta pertencente, e no caso de crianças com TEA, esse espaço novo pode se tornar paralisador devido exatamente às mudanças na rotina, tão necessária a crianças com autismo e aos estímulos intensos do ambiente escolar.

No cotidiano da sala de aula, corroborando com os estudos sobre o tema, é percebido que essa fase é um momento crucial para a construção da identidade, como já citado e é marcada pela predominância da afetividade, imitação, oposição e a busca pela afirmação do eu. Com isso, outras dificuldades podem surgir, principalmente relacionadas à aprendizagem. Dessa forma, para as/os professoras/es, torna-se um desafio trabalhar conteúdos e adaptar currículo, sem antes inserir a/o estudante em sala de aula de forma adequada.

Reconhecendo a relevância de aprofundar a abordagem interacionista e

psicogenética do desenvolvimento infantil, conhecida como a Teoria do Desenvolvimento de Henri Wallon, que considera que o desenvolvimento da criança ocorre a partir da interação entre o biológico, o afetivo, o cognitivo e o social, serão abordados, na sequência, as experiências que motivaram a escrita e os fundamentos teóricos que sustentam essa investigação.

O tema desse estudo, baseia-se na importância da conexão afetiva para o desenvolvimento das crianças autistas e como ela precisa ser considerada como estratégia, nas intervenções em ambiente escolar. Essa importância, fez diferença em muitos momentos da prática da pesquisadora e por isso se caracteriza nessa pesquisa como identidade e como meio de inclusão. Isso porque, na fase do personalismo, período estudado nesse trabalho, mais importante que a idade, são as condições do meio que a criança está inserida. Assim estuda-se a afetividade no contexto educacional, como ferramenta de inclusão.

Seguindo da hipótese de que a falta de conhecimento sobre o papel da afetividade entre os/as docentes e as crianças com TEA pode ser um fator que aumenta as dificuldades no processo de inclusão no contexto escolar e percebendo-se na prática da sala de aula, de maneira efetiva, por essa pesquisadora, que essa conectividade é possível e traz muitos resultados, acelerando o processo de inclusão e escolarização, viu-se a relevância e necessidade dessa pesquisa.

Assim, decorrente da necessidade de aprofundamento sobre o tema nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta desse estudo converge com a linha de pesquisa I - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como objetivo geral analisar como a afetividade se configura como elemento mediador no processo de escolarização de estudantes com TEA, considerando as experiências e práticas docentes em contexto escolar inclusivo, dando ênfase nas práticas educacionais promovidas por docentes na Escola Municipal Braços Acolhedores², em Teresina/PI. Quanto aos objetivos específicos, esses são: identificar os impactos da afetividade no processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA incluídos em uma escola de Ensino Fundamental, do município de Teresina/PI; analisar as percepções docentes acerca do transtorno do espectro autista e sobre a afetividade; produzir um produto educacional, do tipo livro paradidático com manual de estratégias de uso, que trará uma proposta de intervenção lúdica no ambiente escolar, com

² Nome fictício utilizado para nomear a escola, campo da pesquisa.

ênfase na abordagem afetiva.

No que se refere ao percurso metodológico dessa pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, caracterizada como uma pesquisa participante de natureza exploratória. A pesquisa foi de natureza aplicada e todos os passos dessa pesquisa estão especificados com mais detalhes em caminhos metodológicos, sessão 5 desse estudo.

No que diz respeito a organização e estrutura do presente trabalho, ele foi dividido em sessões. Na primeira, introdução, apresentei o tema de estudo, contextualizando a relevância da pesquisa no campo da Educação Especial, dando ênfase aos estudantes diagnosticados com TEA.

Dando continuidade, nas sessões seguintes apresentei um levantamento teórico sobre a Educação Especial e o Transtorno do Espectro Autista, aprofundando-se em pressupostos históricos. Em seguida, apresentei as contribuições de Leo Kanner para o entendimento do que hoje conhecemos como Transtorno do Espectro Autista e os conceitos de TEA construídos ao longo de anos de pesquisa.

Dando continuidade, aprofundi a pesquisa com Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934), trazendo suas contribuições sobre autismo, seguindo-se dos conceitos de afetividade, segundo esses autores e as contribuições do tema para o entendimento do transtorno.

Na sessão seguinte, caminhos metodológicos para a construção da pesquisa, busquei apresentar os procedimentos utilizados, descrevendo de maneira detalhada, o tipo de pesquisa, o delineamento da amostra, os instrumentos para construção e análise dos dados, além dos aspectos éticos necessários aos estudos. Nessa sessão também apresento a justificativa da escolha da metodologia apresentada e sua adequação aos objetivos propostos no estudo, bem como o caminho que se trilhou até se chegar ao recurso educacional proposto.

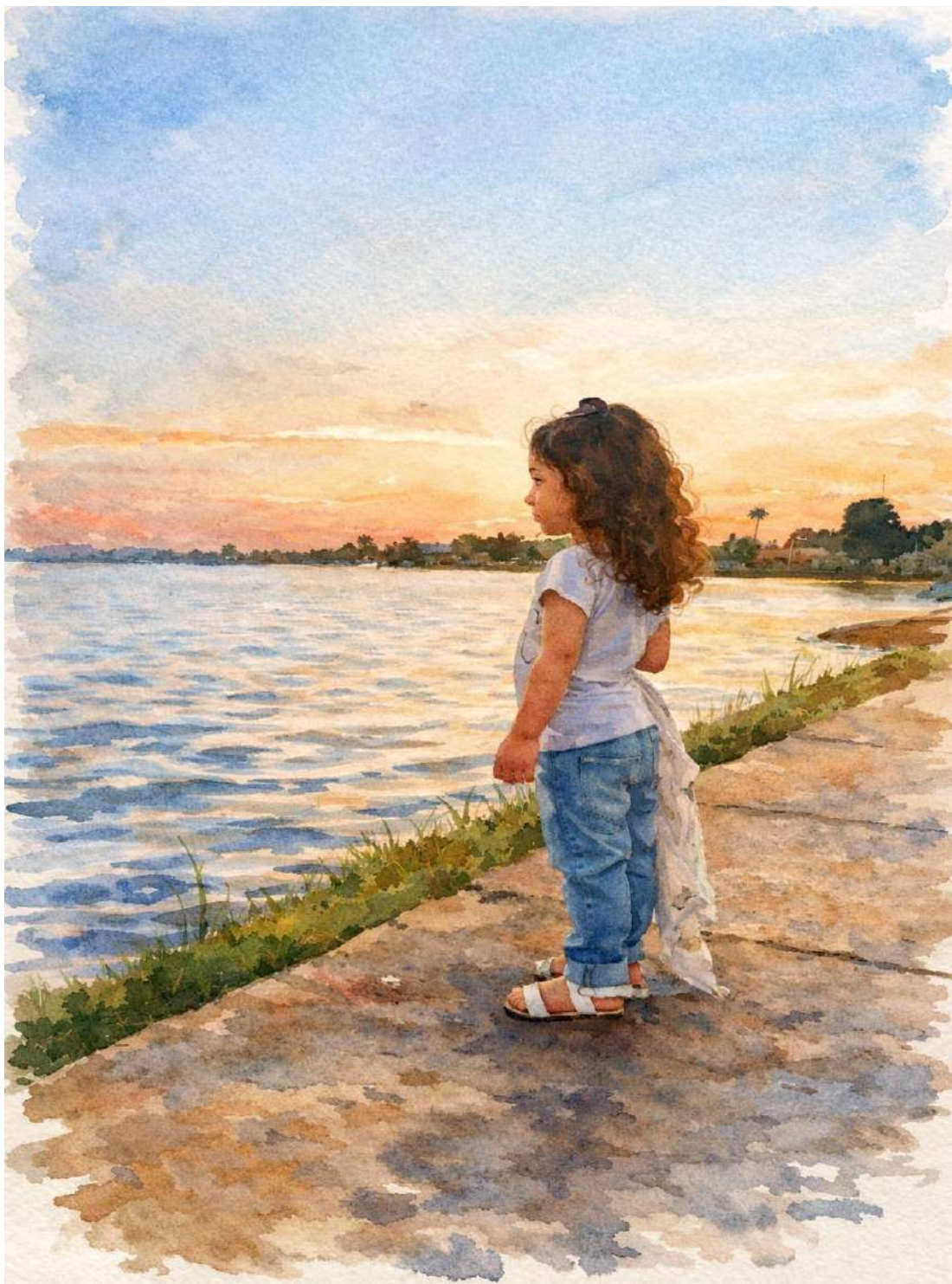
Em análise, resultados e discussão dos dados coletados, busquei organizar, analisar e interpretar os resultados alcançados. Esses resultados foram analisados a partir dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico apresentado. A ideia foi proporcionar uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica dentro da perspectiva sugerida.

O recurso educacional foi formulado a partir da pesquisa e tem por objetivo trazer uma forma acolhedora de se trabalhar o tema, proporcionando suporte aos alunos com TEA. Nessa sessão é descrita a base conceitual do material, processo de

criação, tema central abordado, personagens e demais informações sobre o recurso. Na conclusão, apresentei os resultados obtidos, destacando-se dados dos questionários aplicados aos professores, base para as contribuições relevantes que reforçaram ainda mais a importância do estudo. Isso porque, é de grande importância buscar novas formas de compreensão deste assunto, construindo caminhos que possibilitem a discussão e que possam auxiliar na efetivação de práticas pedagógicas significativas no que diz respeito às trajetórias de aprendizagem dos alunos com TEA nos primeiros anos do ensino fundamental.

Assim, ao compreender essas relações e o quanto a construção do vínculo impacta no processo de aprendizagem e na trajetória escolar da criança, podemos perceber que a/o professor/a estabelece uma relação de confiança ao identificar o potencial do aluno, interferindo positivamente no processo de escolarização do estudante com TEA.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM PANORAMA TEÓRICO E CONCEITUAL



Fonte: Foto de arquivo pessoal da autora, estilizada com uso de inteligência artificial.

Moramos em um lugar privilegiado, onde podemos caminhar ao amanhecer do dia ou ao final dele, apreciando um belo nascer ou por do sol. Adoro levar Maria Laura para lá, a imensidão do açude me lembra a imensidão de sua força e do amor que sinto por ela. Vê Maria admirando o açude, é como vê-la agradecendo a Deus por tantas bençãos.

Nesta seção apresento algumas referências que sustentam e dialogam com nosso trabalho, fazendo-se uma análise teórica sobre o conceito de Educação Especial, apresentando suas principais perspectivas e fundamentos, seguindo de uma explanação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), com destaque para as contribuições de Leo Kanner (1944), entre outros estudiosos do tema, bem como sobre a afetividade e sua relação com a educação escolar do estudante com TEA, dialogando com estudiosos como Henry Hallow (1986, 1995, 2007, 2008), Lev Vygotsky (2008, 2011, 2018), além de seus seguidores, explorando aspectos centrais, descobertas relevantes e desafios enfrentados no contexto escolhido, a afetividade e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Considerando ainda o cenário educacional atual, essa sessão busca estabelecer um diálogo com a Educação Inclusiva, compreendida como uma política que assegura o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, em especial aqueles que compõem o público alvo da Educação Especial. A intenção é refletir sobre o contexto da escola contemporânea e os desafios enfrentados na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas às crianças com TEA.

2.1 Educação Especial: pressupostos históricos

Refletir acerca do processo histórico de inclusão social de pessoas com deficiência, remete uma série de fatores sociais, políticos, econômicos e morais que se configuram a partir de dinâmicas próprias de cada cultura ou grupo à trajetória histórica deste grupo populacional, até os dias atuais, principalmente se falando do contexto escolar. É importante rever como a palavra deficiência, atribuída às pessoas com alguma deformidade física ou limitação intelectual, foi utilizada em diversos contextos históricos.

Nessa perspectiva, estudos como o de Pereira; Silva (2024) mostram que as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade e tratadas de forma marginalizada, sustentadas por um discurso dominante que padronizava comportamentos e percepções idealizadas de capacidade intelectual. Na Antiguidade, as deficiências eram interpretadas como sinais de mau presságio ou punições divinas, o que resultava na exclusão e até no sacrifício dessas pessoas (Pereira; Silva, 2024). Seguindo essa percepção Plotegher e El-Khatib (2010), trazem que na antiguidade,

Os povos nômades trocavam constantemente de habitat para sobreviverem. Nesse período, as pessoas com deficiência representavam obstáculo à mobilidade do grupo e, portanto, eram abandonadas pela comunidade, ou seja, eram deixadas para trás. Contudo, “com o passar do tempo, a segregação dos diferentes (deficientes) passa a ser institucionalizada” (Pereira; Silva, 2024, p. 1412). Dentro desse contexto, surgem locais, instituições religiosas e escolas de educação especial. A ausência de compreensão sobre deficiências e transtornos dessas pessoas é substituído pela percepção de que, se educados, ou “reabilitados”, ou “treinados”, pessoas deficientes poderiam ser produtivas. Tais instituições tinham o consentimento governamental, não o seu apoio ou ajuda (Plotegher; El-Khatib, 2010).

Nesse contexto, o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil teve início ainda no século XIX. A primeira iniciativa institucional ocorreu em 1854, com a fundação do Instituto Benjamin Constant, destinado a pessoas com deficiência visual, seguido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Essas instituições pioneiras atendiam em regime de internato, oferecendo ensino básico e formação em habilidades específicas voltadas à autonomia dos estudantes, o enfoque era apenas torná-los o mais independente possível. No entanto, essa abordagem era sustentada por uma visão de educação que isolava os estudantes com deficiência do restante da comunidade escolar (Brasil, 2008; Lemos; Ferreira, 2017; INES, 2021).

Nessa perspectiva, é importante definir o que é a Educação Especial da qual a inclusão, agora, é linha mestra, nos dias atuais.

A educação especial no Brasil segue os pressupostos formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais. A educação especial é uma modalidade da educação considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (BRASIL/MEC, 1998).

Conforme o exposto, verifica-se que as garantias legais estabelecem um atendimento especial em adequação à deficiência da criança, um grande avanço, frente ainda à inúmeros desafios como a falta de formação específica e continuada dos professores, a falta de estrutura das escolas e o entendimento de como adequar o currículo para incluir o educando.

Embora as necessidades especiais sejam amplas e diversificadas, a Política Nacional de Educação Especial determina as prioridades de atendimento na escola. A Educação Especial (EE) no Brasil, inicialmente, estava direcionada apenas às deficiências visuais, auditivas e físicas, e somente passou a englobar o contexto das necessidades especiais com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 208, a inclusão escolar passa a ser vista como preceito institucional, pontuando a obrigatoriedade do atendimento às pessoas com deficiência na rede comum de ensino (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

Seguindo uma linha do tempo, em 1971, a Lei nº 5.692, ao definir “tratamento especial” para estudantes com deficiências, ainda não conseguiu promover uma estrutura educacional realmente inclusiva, reforçando a alocação desses estudantes em classes e escolas especiais (Brasil, 2008).

O conceito de educação inclusiva tal qual se conhece hoje, é fruto da Declaração de Salamanca, de 1994. Nessa declaração foi expressa a ideia de que crianças com necessidades educativas especiais fossem inseridas em escolas de ensino regular, mediante o argumento de que “nenhuma criança deveria ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência” (Diaz *et al.* 2009). Após a Declaração de Salamanca, são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida as participações plena e efetiva na escola e sociedade, a pontuar: transtornos globais do desenvolvimento, autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose; altas habilidades/superdotação; transtornos funcionais específicos, dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros..

Porém, somente em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidou o direito à educação para esses estudantes, ao especificar que o ensino deve ser oferecido preferencialmente, na rede comum, com suporte especializado (Brasil, 1996). Dado isso, é importante destacar que é um direito e uma obrigação, que a Educação Especial contemple um ensino de qualidade, com os subsídios necessários a atender às diferentes necessidades especiais de seus estudantes, por meio de práticas pedagógicas alinhadas à importância de proporcionar um ambiente não apenas inclusivo, mas também adequado (Michels; Garcia, 2014).

Uma breve análise de evolução da legislação, com o intuito de garantir os

direitos individuais das pessoas deficientes, possibilita a inferência da necessidade de se fazer valer com efetividade a letra da lei, sendo que no contexto atual, muito ainda se tem a alcançar.

Em 2008, merece destaque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento elaborado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, que teve por objetivo construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Entre as suas diretrizes assegura-se que a inclusão escolar tem início na educação infantil.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto à utilização nas turmas comuns de ensino regular (PNEE, 2008).

Seguindo a linha histórica, 11 anos asseguram a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reafirma a responsabilidade do Estado e das instituições de ensino em garantir acessibilidade, adaptações curriculares e recursos de apoio, promovendo o desenvolvimento pleno desses estudantes (Brasil, 2015). A legislação garante os direitos desse segmento populacional, no entanto, a realidade prática ainda é muito distante do que está escrito.

Corroborando sobre essa temática, Neves, Rhame e Ferreira (2019), refletem em seu estudo sobre os desafios de implementar uma política de EE na perspectiva inclusiva. Entre os seus argumentos, asseguram que a EE deve ser compreendida como um meio de garantir o direito à educação a todos os estudantes, independentemente de suas deficiências. Algo objetivo, porém, que esbarra em muitas barreiras.

Além disso, esses mesmos autores defendem que a EE deve ser integrada à educação comum, permitindo que todos os estudantes aprendam juntos. No entanto, eles discutem alguns dos obstáculos enfrentados por professores e escolas na implementação dessa política, como a falta de recursos, a insuficiente formação docente e a escassez de apoio da sociedade.

Tomando a realidade brasileira, percebe-se que o Brasil é um país de dimensões continentais, e como diz os autores acima citados, com péssima formação docente, escolas com infraestrutura precária e, mesmo nos grandes centros urbanos,

pouco se tem feito no sentido de ofertar uma educação inclusiva de qualidade, conforme se vê proposto pela lei e pelas discussões teóricas em busca de um formato ideal.

O que se pode perceber é que, falar de uma Educação Especial qualificada requer um olhar para aquele que exerce um papel crucial nesse processo, que é o/a professor/a. Porém, para que seja possível alcançar tais objetivos, é necessário que essas/es profissionais possuam conhecimento e estejam devidamente capacitadas/os para atuar de forma eficaz, promovendo práticas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes envolvidas/os. A formação continuada se faz necessária.

Existe a necessidade de um processo contínuo de reflexão sobre a prática docente, destacando-se que o aprimoramento da ação pedagógica não reside apenas em técnicas ou recursos, mas na capacidade das/os professoras/es de analisarem criticamente suas próprias práticas.

Esse movimento reflexivo permite o desenvolvimento de uma pedagogia mais consciente e competente, bem como o fortalecimento de uma postura crítica e transformadora, capaz de responder aos desafios educacionais de maneira inovadora e humanizada. Essa perspectiva reforça o papel de nós educadoras/es como mediadores do conhecimento e protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, competente e transformadora (Giovanni, 2003, p. 130).

Assim, pode-se entender que a inclusão escolar não se refere ao desenvolvimento de uma proposta educativa paralela ao ensino regular. Ao contrário, realizar um trabalho pedagógico inclusivo exige o reconhecimento de que, na sala de aula, há uma variedade de estilos e modalidades de aprendizagem, além de diversidade de crianças em seus aspectos, físicos, sociais e também emocionais. Por esse viés de entendimento, é que se desenvolvem práticas pedagógicas que, verdadeiramente, podem contemplar de maneira personalizada cada estudante (Ferreira; Makinen, 2017).

Aqui, abro um parêntese para destacar que a inclusão é um direito e deve ser feita visando todas as pessoas, não apenas àquelas que têm deficiência e/ou transtornos do desenvolvimento, sendo prioritária a elaboração de práticas que atendam às suas especificidades. Segundo Ferreira e Makinen (2017), a deficiência, dentro de uma perspectiva desenvolvimentista, “é considerada uma condição humana que deve ser aceita e reconhecida como mais uma forma de aprender, desenvolver e

ser”. Promover a inclusão implica colocar em prática a legislação existente para todos os contextos.

Diante do percurso histórico apresentado, observa-se que a Educação Especial no Brasil e no mundo foi construída sob diferentes matrizes conceituais, transitando de um modelo excludente e assistencialista para uma perspectiva que reconhece a pessoa com deficiência como sujeito de direitos. Se, na Antiguidade, a deficiência era interpretada como castigo ou mau presságio, justificando práticas de abandono e eliminação, posteriormente consolidou-se um modelo institucional segregador que, embora representasse um avanço no acesso à escolarização, mantinha esses sujeitos à margem do ensino comum.

A transição do paradigma da integração para o da inclusão representa, portanto, uma mudança epistemológica significativa: deixa-se de exigir que o estudante se adapte à escola para reconhecer que é a escola que deve se reorganizar para atender à diversidade humana. Nesse sentido, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, não se configura como um sistema paralelo, mas como modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar e não substitutivo à escolarização. No contexto atual, o público-alvo da Educação Especial é composto por estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, conforme definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Essa definição amplia a compreensão da diferença como dimensão constitutiva do processo educativo, deslocando o foco do déficit individual para a análise das barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais presentes no ambiente escolar.

Entretanto, embora os avanços legais representem conquistas históricas inegáveis, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e culturais. Persistem práticas pedagógicas homogeneizadoras, currículos rígidos e concepções medicalizantes que, muitas vezes, reforçam a lógica da adaptação individual em detrimento da transformação institucional. Assim, a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade exige mais do que o cumprimento da legislação: requer a construção de uma cultura escolar pautada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade como princípio pedagógico.

Nesse contexto, Mantoan (2003) defende que a inclusão não se limita à inserção física do estudante na escola comum, mas implica uma transformação

estrutural da cultura escolar, do currículo e das práticas pedagógicas. Para a autora a escola inclusiva rompe com a lógica classificatória e com a ideia de que existem alunos “aptos” e “não aptos” ao ensino regular, assumindo que a diversidade é constitutiva do processo educativo. Assim, a Educação Especial deixa de ser um espaço paralelo para tornar-se modalidade transversal, articulada ao ensino comum e comprometida com a eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem.

Dessa forma, compreender os pressupostos históricos da Educação Especial torna-se fundamental para analisar criticamente o cenário contemporâneo. O passado evidencia as marcas da exclusão; o presente convoca à responsabilidade de superar tais heranças, reafirmando a inclusão como direito humano e como compromisso ético-político da educação escolar. A escola inclusiva, portanto, não se limita a garantir o acesso, mas deve assegurar permanência, participação e aprendizagem significativa para todos os estudantes, especialmente aqueles que historicamente tiveram seus direitos negados.

2.2 Contribuições de Leo Kanner para o entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma visão sobre a Afetividade e o Transtorno

Leo Kanner foi um dos pioneiros no estudo do autismo e é amplamente reconhecido por ter escrito pela primeira vez, de forma sistemática, o transtorno que hoje conhecemos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O entendimento inicial dessa condição parte de seus estudos, fundamentais para que hoje as respostas sobre o tema comecem a se fortalecer cada vez mais. Mesmo com os estudos anteriores, de vários estudiosos sobre o tema, Kanner foi reconhecido por ter sistematizado os sintomas, o que facilitou estudos posteriores.

Entende-se hoje, conceito construído de acordo com seus estudos, que o Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neuro-desenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses padrões são vistos hoje como critérios de domínio, e além deles, outros padrões específicos são avaliados para o diagnóstico.

O primeiro passo, dado em 1943 e com significado, para a compreensão científica do autismo foi dado por Leo Kanner, psiquiatra austríaco naturalizado norte-

americano, que nesse ano, publicou o artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, traduzido para “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, marco inicial na descrição clínica do que hoje é reconhecido como TEA.

Kanner (1943) descreveu os autistas como tendo dificuldades em desenvolver relacionamentos (dificuldades de interação com pessoas, manifestar mais interesse em objetos do que pessoas), atrasos na aquisição de linguagem, uso de linguagem falada de forma não comunicativa (não conseguiam usar as palavras numa conversação adequada), ecolalia retardada, inversão pronominal, atividades repetitivas e estereotipadas, manutenção do ambiente circundante inalterado (as crianças eram contrárias a alterações no seu meio ambiente), boa memória para notas, aparência física normal (Aarons; Gittens, 1992). Mais tarde, Kanner reduziu este conjunto a dois aspectos: a manutenção do que ele chamou de solidão autística e o isolamento (incapacidade de estabelecer relações afetivas) (Pereira, 1999).

Na referida publicação, Kanner descreveu 11 crianças que apresentavam um conjunto específico de características comportamentais, que ele nomeou como “uma tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice”. Segundo Kanner, as características encontradas não se enquadravam nos quadros clínicos conhecidos na época, especialmente a esquizofrenia infantil. Assim, propôs o termo “autismo infantil precoce” para descrever uma síndrome distinta, marcada por isolamento social extremo, dificuldades na linguagem funcional e resistência a mudanças no ambiente (Kanner, 1943). Este diagnóstico inovador permitiu uma nova compreensão sobre distúrbios do desenvolvimento, diferenciando-os de transtornos psiquiátricos mais graves e de início tardio.

Este artigo de Kanner é considerado, historicamente, um dos mais importantes no estudo do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dentro do estudo, ele descreve as principais características observadas por ele. Entre elas, o isolamento afetivo, evidenciado pela dificuldade das crianças em estabelecer vínculos interpessoais, será mais aprofundado nesse estudo. Outro ponto importante ressaltado por Kanner foi que essas crianças, embora com dificuldades de comunicação, muitas vezes apresentavam habilidades cognitivas preservadas ou até superiores da média em áreas específicas, como memória ou cálculo.

É importante, dentro desse tema estudado, e analisando o material, mencionar que, em sua tentativa de explicar as causas do autismo, a partir de suas observações, Kanner acabou contribuindo para uma das teorias mais controversas da

história do TEA, intitulada na época, a teoria da mãe geladeira. Segundo suas observações, ele sugeriu, mesmo de forma cautelosa, que a falta de afeto por parte dos pais, especialmente das mães, poderia estar relacionada ao desenvolvimento do quadro autista. Tal hipótese foi posteriormente refutada por pesquisas científicas, que evidenciaram as bases neurobiológicas e genéticas do transtorno (Volkmar; Klin, 2005). O próprio Kanner, em trabalhos posteriores, reconsiderou essa posição, depois de muitos estudos.

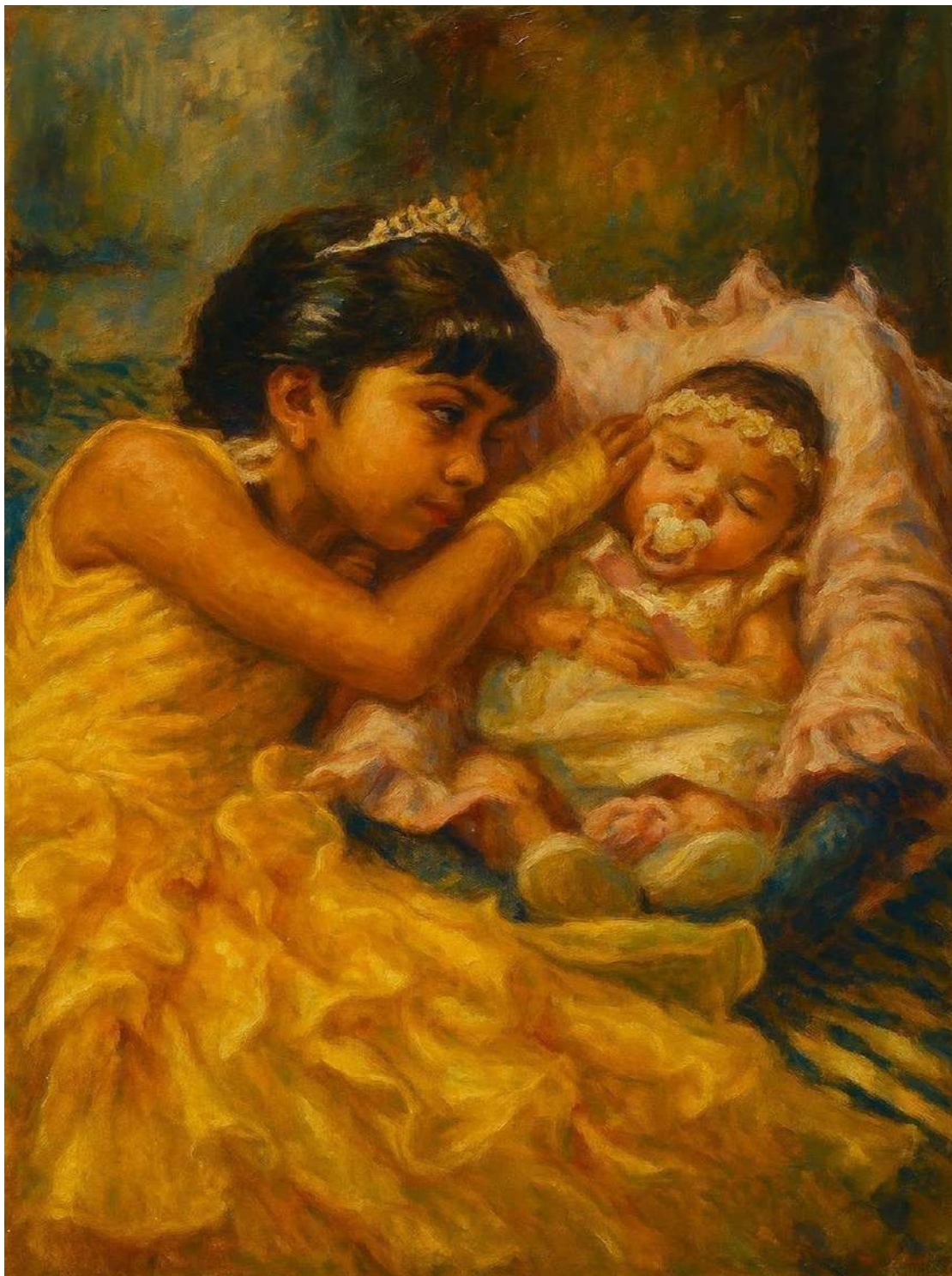
O legado desse estudioso, Leo Kanner, permanece relevante, pois suas observações pioneiras ajudaram a construir as bases para o diagnóstico moderno do Transtorno do Espectro Autista. Sua contribuição permitiu que o autismo fosse reconhecido como uma condição distinta e permanente, com início precoce e manifestações específicas.

Ainda que as contribuições de Leo Kanner para o entendimento do Transtorno do Espectro Autista e classificações tenham evoluído para a noção atual de espectro, a descrição clínica de Kanner continua sendo referida nos manuais diagnósticos, como o DSM-5 (APA, 2013) e recentemente no DSM-5-TR³, publicado em 2022, que inclui alterações nos textos, códigos e critérios diagnósticos para refletir as mudanças na prática de saúde mental, e nas pesquisas atuais sobre o tema.

Dessa forma, Kanner é reconhecido como uma figura central na história da psiquiatria infantil e do estudo dos transtornos do neurodesenvolvimento, sendo seu trabalho um marco fundamental para o reconhecimento e a compreensão do Transtorno do Espectro Autista nos dias atuais.

³ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª Edição, Texto Revisado.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HISTÓRICO, CONCEITOS E INCLUSÃO



Fonte: Foto de arquivo pessoal da autora, estilizada com uso de inteligência artificial.

Os filhos são herança do Senhor. Na imagem, Maria Laura, dias após sua alta do hospital. Saimos próximo ao dia das mães e em junho do mesmo ano, Sophia foi escolhida para ser boneca nos Festejos do Glorioso Santo Antônio. Sophia e Maria Laura juntas, são de longe, o que de mais sagrado existe em minha vida.

Nesta sessão, apresento o Transtorno do Espectro Autista, abordando dados históricos e principais descobertas sobre o tema, com destaque para as contribuições de Melanie Klein (1930), Carl Gustav Jung (1913), Lorna Wing (1981) e Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger (1944). Enfatiza-se o tema autismo explorando aspectos relevantes, indispensáveis ao entendimento atual sobre o espectro.

3.1 Histórico e principais descobertas sobre o Autismo

Etimologicamente, o termo autista deriva do grego *autos*, que significa próprio/eu e de *ismo*, que traduz um estado ou orientação. Assim, o autismo é uma orientação para o eu, ou seja, a condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio. O termo foi introduzido na literatura psiquiátrica por Euler Bleuler (1911).

A primeira experiência registrada sobre um menino com características do espectro de autismo data de 1798, a qual descreve relações médico-pedagógicas entre o médico francês Jean Itard e um menino encontrado nas florestas do sul da França (Itard, 1801). Acrescenta-se, como apresentado pelo autor (1801) que essa criança, encontrada nua e coberta de cicatrizes, nos bosques de Aveyron, no ano de 1798, convivia com uma alcateia de lobos, isolado dos seres humanos, e ficou conhecido como Victor de Aveyron. Ele apresentava traços autistas, tais como: esteriotipias, dificuldades na interação social e ausência de imaginação (Itard, 2011; Marques, 2000; Frith, 1993).

Cronologicamente a esse acontecimento, Plouller (1906), ao estudar doentes esquizofrênicos, introduz o adjetivo autista na literatura psiquiátrica. Em 1908, o médico suíço Paul Eugen Bleuler cria o termo autismo para designar “o ensinamento psicótico do sujeito no seu mundo interior”, ou seja, a perda de contato com a realidade, devido a grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação interpessoal (Oliveira, 2009). O médico usou o termo ao julgar os sintomas semelhantes àqueles observados na esquizofrenia.

Neste mesmo período, nomes como Carl Gustav Jung e Eugene Minkowski trabalhavam como seus assistentes e documentaram os estudos da época. O livro de autoria de Jung (1907), intitulado “A psicologia da demência precoce”, teria forte influência sobre o pensamento de Bleuler, que passa a utilizar em suas obras o termo

“esquizofrenias”, demonstrando sua ruptura com o clássico pensamento kraepeliniano (Emil Kraepelin, 1893), uma vez que ele acreditava que esta não se tratava de uma doença única, mas, sim, de um grupo de doenças com um núcleo psicopatológico semelhante.

Logo em seguida, em 1911, Bleuler publica a monografia intitulada “Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias”, obra clássica e importante na história da Psiquiatria. Nesse contexto, Bleuler fundamenta seu pensamento de que o autismo faria parte de um grupo maior de psicopatologias, nomeando-o como “algo semelhante a esquizofrenia”, conceito que posteriormente seria corrigido pelas descobertas da Psicologia, da Psiquiatria e da Neurologia.

Seguindo a linha cronológica, a Psicanalista austríaca Melanie Klein, descreveu o caso de uma menina que, com quatro anos de idade, apresentava um quadro sugestivo para o autismo, e que se tratava de um caso distinto das crianças psicóticas que ela já tratava em seus atendimentos (Klein, 1960). Em 1930, ela realizou a primeira observação clínica conhecida a uma criança autista, mesmo sem a criança em questão ter sido designada como autista (Frayssinet, 2012).

Em 1944, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger publicou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, descrevendo pacientes com sinais e sintomas já observados por outros estudiosos, porém destacando que parte deles apresentava um interesse intenso e restrito por assuntos específicos. Apesar de grande contribuição científica, seus textos passaram quase despercebidos pela comunidade acadêmica mundial, sendo seu valor reconhecido apenas postumamente. Outro nome que merece destaque é o da Psiquiatra Lorna Wing. Sua contribuição está marcada na história da Medicina e do estudo do autismo. Mãe de uma garota com autismo, Lorna e seu marido John nada conheciam a respeito do transtorno, até o nascimento da filha Susie, em 1956. Devido às dúvidas e medo pela filha, ela sentiu necessidade de adquirir conhecimento a respeito da síndrome e por esse motivo realizou ampla pesquisa científica no campo do desenvolvimento humano sócio emocional e, posteriormente, no campo do autismo propriamente tido. Fundou em 1962, no Reino Unido, a National Autistic Society e trouxe ao foco a participação da família no cuidado e interação.

Marco importante, Lorna Wing foi uma das primeiras médicas que destacou a importância da contribuição genética para a origem do autismo, tendo inclusive realizado pesquisas de campo nesse sentido, além de lhe ser atribuída a introdução

do termo “síndrome de Asperger” no ano de 1976, referência as contribuições de Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger.

Essas contribuições foram essenciais para caracterizar o autismo dentro de um espectro e estabelecer critérios diagnósticos para as diferentes manifestações do transtorno.

3.1.1 Conceitos sobre Autismo

A partir de todas essas contribuições, o autismo deixou de ser considerado uma doença e passou a ser referenciado como uma síndrome, isto é, um conjunto de sintomas independentemente da etiologia que os diferencia, tornando-se mais abrangente, sendo a forma mais conhecida e mais frequente de um grupo de perturbações globais do desenvolvimento.

Como cita Marques (2000, p. 25), o autismo “pode ser definido como uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si próprio”. Na verdade, o autismo é uma deficiência que afeta a comunicação e a interação com as outras pessoas (Lorna Wing, 1980), mas também com o mundo de maneira geral. Deste modo, Pereira (1999) considera a Perturbação do Espectro Autista (PEA) como uma “desordem no qual uma criança ou jovem não pode desenvolver relações sociais normais, se comporta de modo compulsivo e ritualista, e, geralmente não desenvolve inteligência normal”, fato que posteriormente foi refutado.

Steyn e Le Couteur, *apud* Caldéron *et al.* (2012), afirma que o autismo tem essencialmente três características: a primeira refere-se à dificuldade de interação social, onde as crianças mostram pouco interesse pelos seus pares. A segunda caracteriza-se por um atraso na expressão e compreensão da linguagem, com ecolalia e linguagem estereotipada e a terceira refere-se a comportamentos e interesses estereotipados, que incluem interesse incomum e circunscrito. A essas características atribuiu-se o nome de “Tríade de Lorna Wing” que consiste em desvios de comunicação, interação social e uso de imaginação.

Esse pensamento corrobora com o estudo de Michael Rutter (1978) que propôs uma definição de autismo com base em quatro critérios: atraso e desvio social, não só como função de atraso mental; problemas de comunicação, novamente, não

exclusivamente como consequência de atraso mental; comportamentos estranhos, estereotipados e início antes dos 30 meses de idade (Klin, 2006).

Assim, o autismo pode ser considerado uma desordem neurológica que provoca um atraso de desenvolvimento que interfere com o desenvolvimento normal do raciocínio, das interações sociais e das capacidades de comunicação, que aparece normalmente no início da infância (American Autism Association).

O que se sabe é que, ao longo dos anos, o diagnóstico do autismo passou por mudanças significativas. Na oitava edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-8), de 1967, por exemplo, o autismo infantil foi oficialmente incluído como um subgrupo da esquizofrenia. Já em 1975, no CID-9, foi reclassificado como psicose infantil. Apenas na década de 1980, com o DSM-III, o autismo passou a ser reconhecido como uma entidade diagnóstica independente. Posteriormente, o DSM-IV (1994) e o CID-10 agruparam o autismo e condições relacionadas - como o Transtorno de Rett e o Transtorno de Asperger - sob a categoria de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. Essa categorização facilitou comparações clínicas, mas ainda gerava confusões diagnósticas (Silva Raposo; Freire; Lacerda, 2015; Oliveira; Marçal, 2023). Atualmente, o código para o autismo é o 6A02, presente no CID - 11. Esse código substitui o antigo F84 do CID - 10 e engloba todas as condições anteriormente classificadas como autismo infantil, Síndrome de Asperger, entre outras, dentro de um Espectro.

Nessa perspectiva, entende-se que as edições anteriores do DSM distinguiam entre diferentes subtipos de autismo, como Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (PDD - NOS). No entanto, com a publicação do DSM-V em 2013, essas categorias foram unificadas sob o termo “Transtorno do Espectro Autista”, a fim de refletir melhor a natureza contínua do espectro (APA, 2014), fato que se consolidou com a publicação do CID - 11, presente no DSM-V-RT (2022).

A partir do entendimento desses conceitos, chegou-se ao entendimento moderno do transtorno como uma condição neurológica com raízes genéticas e cognitivas, afastando a visão de que seria causado por falhas emocionais ou ambientais em caráter de prioridade. (Silva Raposo; Freire; Lacerda, 2015). O estudo de Courchesne *et al.* (2007) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “o autismo é um distúrbio genético do desenvolvimento neural”, sendo mais hereditário do que outras patologias, como o câncer e a demência. O que diz respeito a discussão

proposta nesse estudo, sobre a afetividade e a relação da mesma com o autismo, tomamos por base estudos dos padrões de desenvolvimento e maturação cerebral de autistas, que costumam apresentar características únicas, pois “resulta do desenvolvimento precoce do cérebro alterado e da reorganização neural” (Jarussi, 2024).

Análises patológicas do córtex pré-frontal de crianças autistas, revelam um excesso de neurónios nessa região. Essas diferenças morfológicas são acompanhadas por variações na densidade e na disposição das sinapses, o que impacta o processamento sensorial e a regulação emocional (Couuchesne *et al.*, 2007; Stoner *et al.*, 2014).

Assim, como o autismo é um transtorno que acomete o desenvolvimento global de crianças em seus três primeiros anos de vida, e cujas principais dificuldades se encontram nas interações sociais, na comunicação e no comportamento dessas crianças (DSM-V, 2013), salienta-se que a conexão afetiva é prejudicada e, por isso, deve ser restaurada através de estratégias eficazes.

O DSM-V-TR, manual que classifica e diagnostica transtornos mentais, definindo-os como padrões comportamentais ou psicológicos que causam sofrimento ou incapacidade, apresenta o Autismo (6A02) dentro de critérios específicos, que vão de deficits de comunicação verbal e não verbal e dificuldade de interação, que estabelece quebras nos laços afetivos. Exames de neuroimagem, como ressonância magnética funcional e eletroencefalogramas, apresentam diferenças na conectividade cerebral de crianças autistas. Áreas responsáveis pela comunicação social, como o córtex pré-frontal e o sistema límbico, frequentemente mostram hipoconectividade, sugerindo uma redução na eficiência das redes cerebrais que facilitam a comunicação e a empatia, resultando em dificuldades de interação social e resposta emocional (Uddin *et al.*, 2015; Grossi, 2020; Oliveira; Marçal, 2023).

O fato de cada vez mais, estudos trazerem informações a respeito do potencial genético que acompanha o transtorno, torna mais direcionado o entendimento e a busca de suporte por intervenções mais apropriadas

3.2 A escola inclusiva face ao Autismo

No que se refere a inclusão de crianças autistas, a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, cita que é dever de todos os Estados signatários, garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral com base na sua deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e obrigatório, com base na sua deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006, Artº 242).

A criança com deficiência ou perturbações tem o direito de estar incluída na escola e ver suas necessidades educativas atendidas. Os objetivos educativos têm de estar centrados na criança, fazendo com que ela atinja suas potencialidades. Porém, para se estabelecer as metas a atingir pela criança com autismo é necessário conhecer muito bem suas potencialidades e ter noção de padrões de desenvolvimento tidos como normais para se estabelecer metas realistas.

O trabalho com a/o estudante autista pode ser do mais desafiador possível, sendo, muitas vezes necessário acabar com os preconceitos que cada docente possui, como cita Rivière:

Esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Esta relação põe a prova, mais do que nenhuma outra, os recursos e as habilidades do educador. Como ajudar os autistas a aproximarem-se de um mundo de significados e de relações humanas significativas? Que meios podemos empregar para ajudá-los a comunicar, atrair sua atenção e interesse pelo mundo de pessoas para retirá-las do seu mundo ritualizado, inflexível e fechado em si mesmo? (Rivière, 1984, *apud* Cavaco, 2009, p. 121).

Dentro da perspectiva de estratégia de inclusão, de acordo com a pesquisa bibliográfica, estudos como o de Wallon (1941, 1995, 2005) asseguram que é notório que a inclusão da afetividade no cotidiano escolar melhora o processo de inclusão e desempenho das/os discentes. É isso que assegura a Teoria Psicogenética de Henry Wallon.

Porém, o mesmo não se percebe na prática. Por isso, é importante adentrar essa prática em busca de recursos, construindo um olhar crítico numa perspectiva de analisar o processo educacional para além dos documentos e notas oficiais. Nesse sentido, destaca-se a relevância deste estudo, uma vez que, acrescentará elementos

de análise em estudos já concretizados, fortalecendo as ações já existentes sobre o assunto.

O Transtorno do Espectro Autista, como já colocado, é considerado hoje como uma perturbação global do desenvolvimento. Segundo Araújo (2004), a esfera da linguagem e da sociabilidade fica particularmente afetada. Cabe aos professores/as atuarem como agentes participativos no processo de inclusão, acompanhando crianças e adolescentes autistas, tendo como objetivo a sua real integração e o desenvolvimento das suas capacidades para que consigam ser, o mais possível, cidadãos de pleno direito.

Nesse contexto, pode-se sugerir o enfoque afetivo, que segundo Henry Wallon (2011), é um dos aspectos centrais do desenvolvimento. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador que segure, carregue, embale (Wallon, 2011).

4 A AFETIVIDADE E O ESTUDANTE COM TEA: SUPORTE DAS TEORIAS DE HENRI WALLON E LEV VYGOTSKY



Fonte: Foto de arquivo pessoal da autora, estilizada com uso de inteligência artificial.

A sala de aula é um lugar de encontros e de entregas, onde o diferente deve ser acolhido e protegido. Na imagem uma dinâmica onde os alunos desenharam suas mãos e depois as trocaram. Levantando, eu perguntei: alguém sabe qual sua mão? E a resposta foi não. Ao final, ficou a mensagem: ao se estender a mão, a intenção vale mais do que de onde vem, importante é sempre dar a mão para quem precisa.

Esta seção apresenta um diálogo sobre os conceitos apresentados por

Henri Wallon (1934, 1942), Lev Vygotsky (1920, 1934) e a proposta dessa pesquisa. A teoria walloniana tem como ponto principal a integração dos conjuntos funcionais (afetividade, cognição, motricidade e pessoa) e a integração organismo e meio. Assim, ela possibilita o entendimento do indivíduo em sua totalidade, compreendendo-o não apenas do ponto de vista de um dos conjuntos, mas sim por meio da integração constante entre eles, que resulta em uma pessoa única. Já a teoria vygotskyana traz a relação histórico cultural onde a criança é afetada positiva ou negativamente pelo meio em que está inserido, o que pode favorecer ou não o seu aprendizado. A partir desses pontos, se discute também como essas teorias ajudam na inclusão de crianças com TEA, destacando práticas pedagógicas que favoreçam o processo de aprendizagem com foco na afetividade.

4.1 Henri Wallon e a Teoria Psicogenética

Henri Wallon propõe uma abordagem integrada entre os aspectos afetivos, cognitivos e sociais e sua teoria possibilita uma compreensão ampliada sobre o autismo, visão essa que vai além de diagnósticos clínicos.

Nascido na França, na metade do século XIX, Wallon dedicou seus estudos a compreender sobre o psiquismo humano, em especial no período da infância. Acreditava que, conhecendo o desenvolvimento das crianças, seria possível acessar a gênese desse processo. Em seu currículo, destaca-se a presidência do comitê responsável pela reformulação do sistema de ensino francês. Enquanto presidente desse comitê, propôs adequar a educação às características individuais e às necessidades sociais da época, procurando favorecer o desenvolvimento das aptidões individuais e a formação cidadã.

Como já foi abordado, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades para interações sociais e comunicação. Tais características, se não observadas na infância, impactam significativamente as relações interpessoais. Diante dessa realidade, a compreensão do autismo requer abordagens teóricas que contemplem a complexidade desse quadro. Neste sentido, a teoria de Henri Wallon oferece uma contribuição significativa ao compreender o desenvolvimento infantil de maneira completa e não fragmentada.

Com o intuito de compreender a “pessoa completa”, por meio do

desenvolvimento do psiquismo humano, Wallon formulou sua teoria direcionada, principalmente, às crianças, fundamentando seu estudo no materialismo histórico dialético, que consiste em estudar o desenvolvimento humano por meio de suas condições materiais, sustentado por fatores biológicos, históricos e sociais.

Sempre preocupado com o processo educacional, o estudioso elaborou uma teoria do desenvolvimento humano, que apontou bases pedagógicas que pudessem guiar o fazer pedagógico dentro do ambiente escolar. Segundo ele, se o desenvolvimento da criança está relacionado a atividades psíquicas, interagindo aspectos cognitivo, afetivo e motor, a pessoa completa é, pois, um ser biológico, psicológico e social, cujas funções dependem da interação entre esses aspectos. Isso porque segundo Heloysa Dantas no livro “Teorias psicogenéticas em discussão”, corroborando com os estudos de Wallon, “não é possível dissociar na pessoa qualquer um dos conjuntos funcionais, inteligência, afetividade ou ato motor” (Dantas, 1992, p. 88).

Para o autor, o afeto é um eixo estruturante da personalidade e do comportamento humano desde os primeiros anos de vida e antecede o intelecto, por isso, esse estudo propõe analisar de que forma essa abordagem pode enriquecer a compreensão e o acompanhamento de crianças autistas que iniciam sua jornada educacional no Ensino Fundamental menor, sendo que a ênfase do estudo se dá no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Henri Wallon defende que o desenvolvimento infantil não ocorre de maneira separada, como já mencionado, mas com interdependência entre os aspectos orgânicos e sociais. Sua teoria parte do princípio de que o ser humano é, desde o nascimento, profundamente marcado pelo interacionismo. O autor afirma que “a afetividade precede a inteligência e comanda o comportamento nos primeiros anos de vida” (Wallon, 2007, p. 81). Além disso, Wallon destaca o papel do movimento corporal como forma primária de expressão e de comunicação. Para ele, o corpo é o primeiro veículo de relação da criança com o mundo, sendo, portanto, essencial no processo de maturação e inclusão social. Wallon entende que “o movimento é entendido na sua expressão simbólica, já que o homem é o único ser que possui tal capacidade e o ato mental se desenvolve a partir do ato motor” (Wallon, 2008, p. 120).

Sua abordagem, baseada na teoria psicogenética, valoriza a interação com o outro como elemento fundamental para o desenvolvimento, o que corrobora com a temática desse estudo, que discute a interação da/o estudante autista com a/o

docente em sala de aula, assim, ao se aplicar os conceitos wallonianos ao estudo do autismo, é possível observar uma série de contribuições relevantes e que asseguram que a afetividade aplicada de maneira correta, pode ser o diferencial dentro do processo de aprendizagem, levando esse aluno ao sucesso educacional.

4.1.1 Afetividade segundo Henri Wallon e sua contribuição para o entendimento de sua ação no Autismo

O comportamento humano está diretamente ligado à afetividade. Esta, por sua vez, é formada pelas emoções e sentimentos. De acordo com Suze Menezes (2023), no livro “A relação entre afetividade e inclusão escolar”, por emoções, entende-se que são as reações fortes, marcadas por um grau muito intenso de prazer e desprazer. Apesar de apresentarem nomes de sentimentos (ciúme, amor, raiva, aflição, etc.), as emoções são experiências consideradas mais simplistas, ligadas as necessidades naturais do ser humano. Quanto aos sentimentos, denominam-se como os estados afetivos suave, brando, de indiferença, prazer ou desprazer

Segundo Mahoney e Almeida (2007, p. 17) “a afetividade se refere à capacidade, à disposição do ser humano em ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Ainda segundo os autores, a afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e sentimentos.

Conforme a perspectiva desenvolvimentista, a conexão afetiva representa a base do desenvolvimento infantil e habilita a vida social do ser humano. Para Hobson (2002), essa conexão é definida pela capacidade inata de expressividade, responsividade e sensibilidade do recém-nascido ao afeto do outro.

Para Hobson (2004), o principal prejuízo do autismo é proveniente de uma lacuna que as crianças têm no contato intersubjetivo com as outras pessoas, e para o autor as relações pessoais são fundamentais para o desenvolvimento da mente.

No contexto do desenvolvimento da criança autista, ocorrem falhas precoces na capacidade de conexão afetiva, impedindo-as de serem sensíveis e responsivas aos afetos das pessoas (Hobson, 2002). As primeiras experiências fisiológicas esensoriais de crianças com risco autístico não são associadas às suas experiências afetivas devido às falhas na capacidade inata de conexão afetiva. Isso

resulta na incapacidade dessas crianças de vivenciarem a reciprocidade contida nas interações, refletindo-se em seu meio escolar (Hobson, 2002).

Autores como Greenspan e Wieder (2006), Klinger e Dawson (1992), Prizant *et al.* (2003) enfatizam a importância de auxiliar a criança autista a se comunicar e interagir adequadamente com suas/seus parceiras/os de interação. Isso é alcançado mediante a criação de estratégias que incentivam a comunicação natural, surgida de necessidades ou interesses, o que dentro da temática pode ser chamada de hiperfoco, por exemplo.

Nesse contexto, Mitijáns-Martinez (2005) e Matos e Matos (2017) ressaltam a importância do planejamento e implementação de políticas institucionais que favoreçam a coesão da equipe educacional e promovam mudanças na comunidade escolar, proporcionando a expansão de práticas inclusivas que respeitem a diversidade humana.

Smith (1989), seguindo uma perspectiva desenvolvimentista, já citada nesse trabalho, aponta que os problemas relacionados ao fracasso escolar de crianças autistas podem ser vistos como um desajuste entre seu sistema nervoso e o ambiente, sugerindo que tal desajuste pode ser resolvido através da manipulação do ambiente. Essa manipulação pode partir de vários enfoques, entre eles o afetivo, aqui sugerido.

Henri Wallon, dentro de sua teoria epistemológica, destaca a afetividade como fundamental para o desenvolvimento humano, posicionando-a como eixo estrutural da inteligência. Para esse autor, a afetividade é uma predisposição ou capacidade de ser tocado pelo mundo interno e externo, e para que ocorra a aprendizagem a criança precisa passar para um outro estágio, porém com a emoção precedendo a cognição. Para Henri Wallon as emoções moldam o desenvolvimento cognitivo, sendo um processo corporal que pode ser equilibrado para que exista a construção da razão, pois como cita Barbosa (2001, p. 12), “a razão é o destino final do homem” conforme apontava Wallon em seus estudos sobre o desenvolvimento humano. Dessa forma, a emoção seria o inicial. Por sua vez, Araújo (2004), compreende o autismo como uma questão de imaturidade emocional, sugerindo que o amadurecimento da criança foi interrompido pela inadequação ou insuficiência do ambiente em relação às suas necessidades.

Abordando as expectativas de socialização, Rosin-Pinola e Del Prette (2014) ressaltam a relevância das habilidades sociais educativas para o processo de

inclusão, sublinhando que o repertório emocional é essencial, conforme corroborado por diversos autores.

A afetividade exerce papel relevante no desenvolvimento intelectual e pessoal do ser humano. Nas relações de ensino – aprendizagem, os vínculos afetivos podem ser tanto positivos quanto negativos, ou seja, assumindo interesses e se orientando em condutas de personalidade. Diante disso, Piaget *apud* Lajonquiere (1998, p. 128) afirma que:

[...] em um primeiro sentido, pode se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é a causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência. Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais.

Assim sendo, o ser humano precisa de um equilíbrio entre as construções afetivas e cognitivas durante toda a sua vida. Para uma aprendizagem significativa, a/o discente precisa ser estimulada/o não só cognitivamente, mas também afetivamente (Piaget *apud* Lajouquiere, 1998, p. 128).

Dessa forma, a/o docente que compreende a/o discente como um ser que sente e pensa, intelectual e afetivo, conjuntamente, reconhece a afetividade como parte integradora do processo de construção do conhecimento, o que provoca um novo olhar sobre a prática pedagógica, não delimitando o processo ensino – aprendizagem. Diante disso, é necessário buscar propostas e ações compatíveis com nossa realidade e que promovam uma real inclusão, pois as emoções e a afetividade rondam as teorias de aprendizagem.

Pesquisas investigaram a influência da emoção na cognição e obtiveram resultados indicando que pequenas variações nos estados afetivos como motivação, interesse, ansiedade, autoestima e sentimento de pertencimento são capazes de produzir diferenças em seus processos cognitivos (Schwarz; Bless, 1991). Um exemplo é a pesquisa do Laukenmann (2003) que investigou a relação entre cognição e emoção especificamente na área de ciências e obteve resultados indicando que emoções positivas estão fortemente ligadas ao aumento na qualidade e da aprendizagem de determinados conteúdos, e que aspectos motivacionais tem um forte envolvimento nas fases de apresentação do problema e na aquisição de dados, porém são enfraquecidos na prática experimental (Laukenmann, 2003).

Partindo dessa premissa, que o emocional impacta o cognitivo e seguindo a mesma linha de raciocínio proposta por Laukenmann (2003), observa-se uma evolução desse debate em estudos mais recentes. Menezes (2023), por exemplo, destaca e reforça que a afetividade interfere no desenvolvimento humano em sua integralidade. Como afirma o autor (2023), em seu estudo “Afetividade e Educação Especial: o papel do vínculo no desenvolvimento humano”, a conscientização de pais e educadores sobre a relevância desse vínculo é um fator determinante para o sucesso dos indivíduos com necessidades educacionais específicas.

Assim, uma educação integral, conforme consta na Carta Magna (CF/88) demanda uma mudança de paradigmas, a modernização e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas escolares dentro e fora da sala de aula e um ensino que vise a qualidade e a inclusão efetiva. Reconhecer as necessidades sócio afetivas da/o estudante com necessidades educacionais específicas resultará em um futuro promissor (Capellini; Rodrigues, 2015).

Essa visão integral encontra eco na perspectiva walloniana, a qual permite superar visões fragmentadas sobre o autismo ao considerar a criança como um ser completo, compreendo uma visão integral do ser humano. Em vez de focar em déficits ou anormalidades, como ocorre em muitas outras abordagens tradicionais sobre o autismo, o autor valoriza a dinâmica do desenvolvimento global da criança, compreendendo o sujeito como um ser total singular.

Nessa mesma linha de raciocínio, Leal (2011, p. 46), corrobora que “a afetividade não é uma dimensão secundária, mas sim fundante da personalidade”. Portanto, a ausência ou fragilidade desses vínculos pode comprometer não apenas a socialização, mas também a aquisição da aprendizagem, tão necessária dentro do contexto educacional. Além disso, a ênfase da teoria de Wallon na importância do meio social e das mediações pedagógicas reforça a necessidade do vínculo entre professor e aluno.

O professor, nesse contexto, não deve ser apenas um transmissor de conteúdo, mas um/a mediador/a afetivo. Outro ponto essencial é o reconhecimento do corpo como linguagem. Muitas crianças com TEA possuem limitações na linguagem verbal, mas se expressam por gestos, movimentos. Assim, práticas que envolvem atividades sensoriais, lúdicas e motoras são coerentes com a visão walloniana. Essa informação corrobora com o tema dessa pesquisa. No autismo, a criança pode usar seus movimentos como forma de comunicação e regulação

emocional dentro de sua própria lógica de desenvolvimento. Dessa forma, entender o ser humano em sua totalidade, torna-se indispensável.

A teoria de Henri Wallon (1943) oferece uma perspectiva para uma melhor compreensão do desenvolvimento ao integrar os aspectos emocionais, cognitivos e sociais como partes indissociáveis do processo de construção. No contexto do autismo, essa abordagem possibilita compreender as dificuldades das crianças não como falhas, mas como processo. Ao reconhecer o afeto como ponto de partida do desenvolvimento, a teoria walloniana também aponta caminhos e percursos, onde os resultados são alcançáveis.

O estudo de Wallon valoriza o ambiente no qual o indivíduo está inserido, defendendo que ambos se influenciam reciprocamente. Nesse sentido, Mahoney e Almeida (2007), reforçam que este meio é um elemento fundamental para processo de desenvolvimento do estudante.

4.2 Lev Vygotsky e a Teoria Sócio Histórico Cultural

Historicamente, a afetividade não era associada a cognição. Essa era uma concepção dualista do ser humano, onde o homem era dividido entre a razão e a emoção. Porém, no debate acadêmico contemporâneo, a afetividade é compreendida para além de definições comuns, sendo analisada como uma categoria central do desenvolvimento humano. Superando a antiga visão dualista entre razão e emoção e por intermédio dos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, passou-se a entender a importância da afetividade para o desenvolvimento da criança.

Como cita Leite (2001, p. 24):

Vygotsky assume que a origem das funções superiores do comportamento consciente deve ser buscada nas relações que o homem mantém com sua cultura. Deve-se, no entanto, destacar que, quando o autor aborda o conceito de cultura, refere-se ao grupo social que fornece aos indivíduos um ambiente estruturado, pleno de significados compartilhados, o que também inclui aspectos afetivos. Assim, a escola é o lugar onde a criança passa boa parte de seu processo de socialização e por isso deve estar preparada para ser recebida de maneira efetiva e afetiva, para que o aprendizado seja facilitado.

A afetividade não diz respeito apenas ao amor, a “sempre dizer sim”, ao carinho, mas, sim, diz respeito à capacidade do ser humano de ser afetado tanto por sensações internas como externas, seja de forma positiva ou negativa. Ou seja, ela

não comporta apenas o que se “recebe”, nem somente aquilo que se “oferece”, mas abarca o conjunto dos dois: o dar e o receber. Dessa forma, a presença de um adulto corrobora para a construção de seus esquemas mentais e sua inteligência.

Nessa perspectiva, o afeto pode ser visto como a fonte de energia para que as estruturas cognitivas operem, já que, quando as pessoas se sentem seguras, têm maior facilidade de aprender. Daí a importância da afetividade na educação.

Segundo a Teoria Sócio Histórico Cultural de Lev Vygotsky é na relação com o outro que a criança vive experiências e constrói afeto e conhecimentos que não conseguiria desenvolver sozinha. A construção é contínua. É necessário um vínculo saudável, uma relação alicerçada na confiança. A afetividade é parte constituinte da interação social, e é por meio desta que aprendizagem se dará.

Davis e Oliveira (2010), p. 26) discorrem que:

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 envolva 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.

Assim, a construção de afeto e conhecimento se dá em vários contextos, mas na escola ele pode ser mais facilitado de maneira sistematizada.

4.2.1 Afetividade segundo Lev Vygotsky e sua contribuição para o atendimento de sua ação no Autismo

Existem, no decorrer de anos de pesquisas, várias abordagens a respeito do autismo, entre elas a de Tustin (1981, 1990), que compreende os estados autistas como uma resposta à inaptidão de filtrar as experiências sensoriais, em que a função da “concha” autística se mostra mais de proteção do que compensatória. Uma outra teoria, que vale ser citada por conta do contexto do estudo, é a teoria usada para explicar o TEA de Hobson (1993), conhecida como Teoria Afetiva, que sugere que o autismo se origina de um disfunção primária do sistema afetivo, ou seja, o autismo se dá quando a pessoa nasce com uma inaptidão para se envolver emocionalmente com outras pessoas, o que resulta na falha do reconhecimento dos estados mentais e no

prejuízo da capacidade de abstrair e simbolizar, o que impediria a criança de viver a experiência social intersubjetiva.

Hoje, sabe-se que o TEA está entre os transtornos globais do desenvolvimento definido pela tríade constituída de prejuízos em três principais áreas: interações sociais, comunicação e comportamento.

Associando-se à teoria de Vygotsky, vemos sua contribuição ao destacar que segundo o estudioso, o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído pelas interações que o indivíduo estabelece no contexto histórico e cultural que é inserido. A construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação social, e, portanto, é a partir da inserção na cultura que a criança tem ampla possibilidade de desenvolvimento. “Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança” (intrapsicológica) (Vygotsky, 1998, p. 75).

Na concepção vygotskyana, a mediação é o processo que caracteriza a 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 consequentemente, desenvolvimento (Facci, 2004).

Vygotsky (1998) divide o desenvolvimento em dois níveis. O primeiro é o nível de desenvolvimento real, é tudo aquilo que a criança consegue fazer sozinha, o segundo seria o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, o que a criança não realiza sozinha, porém com a ajuda de um adulto ou um parceiro mais capaz que consegue realizar. Nesse sentido, para compreender como essa mediação impacta o crescimento cognitivo, é fundamental recorrer à diferenciação proposta por Vygotsky sobre os patamres de maturação do indivíduo, Segundo o autor: “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental” prospectivamente (Vygotsky, 1998, p.113).

Assim chegamos ao que sua teoria chama de nível de desenvolvimento proximal, importante instrumento que pode ser usado pelos educadores com crianças típicas, mas também com atípicas, no caso com Transtorno do Espectro Autista, pois ele identifica não só o desenvolvimento real, como também o desenvolvimento potencial. A afetividade surge com ponte no processo de aprendizagem das crianças

autistas.

Vygotsky (2001) afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural. “As emoções constituem a base da vida psíquica e estão profundamente ligadas ao pensamento; não existe ação cognitiva que não seja atravessada pela afetividade” (Vygotsky, 2001, p. 136). As emoções influenciam e diversificam o comportamento, portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isso não acontece.

Ainda segundo Vygotsky, na educação não existe nada de passivo ou de inativo. Até as coisas “mortas”, quando se incorporam ao círculo da educação, quando lhes é atribuído papel educativo, adquirem caráter ativo e se tornam participantes ativos desse processo. Por isso, um/a educador(a) deve ter compreensão da inclusão e quais os direitos que cada educando tem, aqui se incluindo os alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Sobre sua trajetória, Toledo, Martins (2009, p. 4131) relatam:

Vygotsky nos deixou importante legado referente às formas como as aprendizagens ocorrem, as quais devem contribuir para o desenvolvimento do sujeito, através das relações sociais. Entre tantos estudos voltados ao conhecimento do desenvolvimento humano, ele dedicou também a investigar o desenvolvimento da criança neurodivergente.

Para Vygotsky, só se pode compreender por completo o pensamento humano quando se compreende a base afetiva.

A afetividade está sempre presente nas experiências empíricas vividas pelos seres humanos. Quando entra na escola, torna-se ainda mais evidente seu papel na relação professor - aluno e isso vemos também no contexto inclusivo.

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seus pensamentos, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (Vygotsky, 2003, p.121).

Um professor que é afetivo no processo de ensino e aprendizagem favorece que se estabeleça uma relação de confiança e segurança e pode vir a evitar bloqueios afetivos, cognitivos, auxiliando no trabalho de socialização e ajuda o aluno a aprender e superar desafios. O/a professor/a afetivo/a é inclusivo/a por natureza, ele não vê o/a aluno/a e nem sua condição, ele vê alguém que deve ser abraçado em sua

particularidade e com suas potencialidades.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Prof.	Gênero	Situação Funcional	Modalidade de Ensino	Faixa Etária dos Alunos	Quantidade de alunos por sala	Quantidade de PCD	Necessidade específica
A	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	5 anos	12 alunos	01	TEA
B	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	6 anos	29 alunos	01	TEA
C	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	7 anos	34 alunos	-	-
D	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	8 anos	26 alunos	01	TEA
E	Fem.	Contrat.	Ensino Fundamental I	9 anos	23 alunos	01	TEA
F	Masc.	Efetivo	Ensino Fundamental I	10 e 11 anos	21 alunos	01	TEA

5.1 Delineamento da pesquisa

Ao buscar compreender o impacto da construção do vínculo nas relações entre professores e alunos na inclusão e aprendizagem das/os alunas/os com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a pesquisa se caracterizou como exploratória, de natureza qualitativa, como Gil (2010, p. 27) salienta, tendo “como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Assim, a pesquisa qualitativa considera a relação entre sujeito e o mundo exterior, levando em conta o que não é quantificável e por isso sua relevância para este estudo, que visa analisar a afetividade no contexto educacional e sua importância

frente à inclusão.

Essa pesquisa se caracteriza como pesquisa participante, que segundo Gil (2010) caracteriza-se pela interação entre o pesquisador e membro das situações investigadas, pois na escola onde foi realizada a pesquisa, a pesquisadora atua como professora. Enquanto professora da escola, e por perceber a grande procura e efetivação de matrículas de alunos com TEA e a angústia dos profissionais da equipe pedagógica, foi percebido a necessidade de se investigar sobre como essas crianças são inseridas e de como o afeto faz diferença nesse processo de inclusão.

Gil (2010) traz que construir uma pesquisa participante não é simples, pois enquanto a pesquisadora está inserida na pesquisa, podem surgir inúmeras variáveis que podem dificultar a precisão e a delimitação da pesquisa, necessitando assim a elaboração de um projeto de pesquisa que seja flexível.

A pesquisa participante proporcionou à pesquisadora uma forma de observação participante onde a mesma teve contato direto e empírico com o objeto de estudo e por isso se tornou necessário participar cotidianamente da comunidade de forma que foi possível observar todos os aspectos necessários e indispensáveis para a pesquisa.

Quanto ao objetivo, a pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória, com o propósito de descrever características, comportamentos, fenômenos ou relações em uma determinada população ou amostra. Esse tipo de pesquisa é usada para mapear informações e traçar perfis, utilizando métodos como sessões, entrevistas, observações ou análise de documentos (Gil, 2017).

Quanto aos procedimentos, se buscou fazer uma pesquisa de campo, precedida por uma etapa bibliográfica e se desenvolvendo em duas etapas: a) pesquisa documental e bibliográfica e (b) entrevista semiestruturada, dessa forma, o levantamento de dados envolveu a construção direta de informações a partir do ambiente em que o fenômeno ocorreu. Isso permitiu a pesquisadora obter dados de primeira mão por meio de instrumentos aplicados aos participantes (Marconi; Lakatos, 2014).

Esse tipo de procedimento permite ao pesquisador obter dados em primeira mão, geralmente por meio de entrevistas, observações e questionários aplicados aos participantes do estudo (Marconi; Lakatos, 2014).

A etapa bibliográfica consistiu em revisão de literatura, que teve como objetivo analisar e discutir as principais teorias, conceitos e pesquisas relacionadas

ao tema em questão. Durante todo esse processo se buscou selecionar e estudar artigos, livros, dissertações, teses e documentos sobre o Transtorno do Espectro Autista com foco na afetividade e inclusão.

A seleção dos materiais bibliográficos foi realizada de forma sistemática, com base em critérios previamente definidos. Inicialmente, foram utilizados como descritores: educação especial na perspectiva da educação inclusiva, afetividade, transtorno do espectro autista e escolarização.

As buscas foram realizadas em bases de dados acadêmicas Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos CAPES, contemplando artigos, livros, dissertações e teses. Como critérios de inclusão, consideraram-se produções que abordassem diretamente a temática da pesquisa, com foco na relação entre afetividade e inclusão de alunos com TEA no contexto escolar. Foram priorizados trabalhos publicados em língua portuguesa e que apresentassem relevância teórica e metodológica para o estudo. A seleção ocorreu, primeiramente, por meio da leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, pela leitura integral dos materiais que demonstraram maior aderência aos objetivos da pesquisa.

No que diz respeito as entrevistas, foram entrevistados 6 profissionais, sendo 5 professoras e 1 professor, todos efetivos, que trabalham apenas na escola pesquisada e que atenderam crianças com TEA no ano de 2025.

Com isso, o percurso metodológico dessa pesquisa tem por objetivo identificar formas de incluir por meio do afeto, favorecendo não só a inclusão escolar, mas a permanência e escolarização da criança com TEA.

5.2 Local da pesquisa

A pesquisa aconteceu no Município de Teresina, localizado no centro norte do Piauí, Nordeste do Brasil. A cidade é referência econômica no Piauí e tem raízes históricas profundas, sendo a única capital da Região Nordeste que não se localiza no litoral, distando 343 km do Oceano Atlântico. Sua população, segundo o Censo 2022, do IBGE, é de 866 300 habitantes, onde 94% residem na zona urbana e 6% na zona rural, o que a faz a cidade mais populosa do Piauí. Está conurbada com a cidade maranhense de Timon, formando assim a Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina, que aglomera 1 250 488 habitantes, sendo a segunda cidade mais

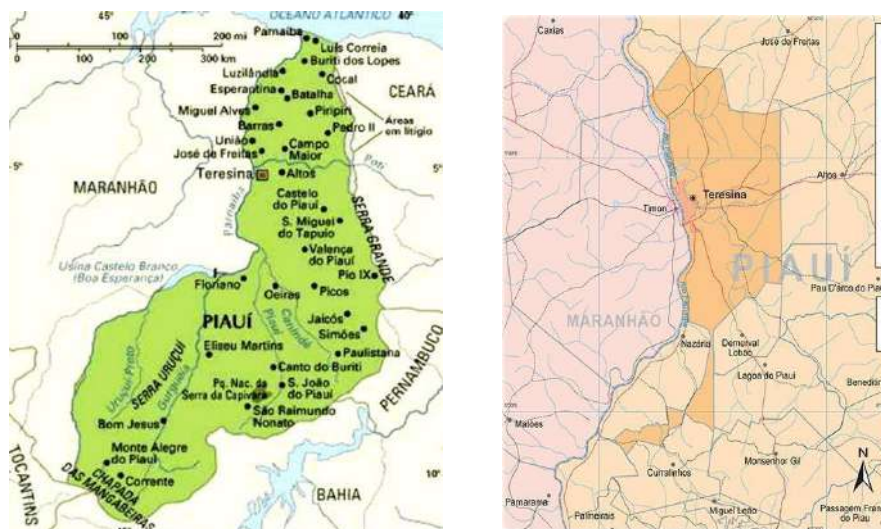
populosa das três existentes no Brasil, ficando atrás apenas de Brasília.

Teresina é a 19.^a cidade mais populosa do Brasil e a 16.^a maior capital estadual em população, sendo a 6.^a capital mais populosa e o 8.^o maior PIB do Nordeste. Em âmbito nacional, possui o 49.^o maior PIB entre os municípios.

Historicamente, Teresina desenvolveu-se por meio do Rio Parnaíba, através da navegação fluvial. Sendo a primeira capital planejada do Brasil, surgiu para substituir a então capital Oeiras, que isolada na região central do Piauí, não conseguia deter a influência comercial e industrial da cidade de Caxias, no estado vizinho do Maranhão, sob boa parte do oeste do estado. É conhecida por Cidade Verde, um codinome dado pelo escritor maranhense Coelho Neto, em virtude de ter ruas e avenidas entremeadas de árvores, além de grandes áreas verdes.

Com uma área de 1.673 km², sua economia baseia-se na indústria têxtil e de confecções. Segundo o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (2025), Teresina posiciona-se na 14.^a colocação entre as capitais brasileiras. A cidade tem um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), figurando como a 9.^o colocada entre as capitais do Nordeste.

Figura 5 – Localização geográfica do Município de Teresina – PI.



Fonte: adaptado do IBGE, 2022.

Teresina conta com 323 escolas municipais, distribuídas entre zona rural e zona urbana, que atendem a 3.563 turmas, totalizando 92.501 estudantes matriculados. Do total de matrículas, 71% correspondem ao ensino fundamental, sendo 42% referentes aos anos iniciais e 29% aos anos finais (Censo Escolar, 2021, MEC/INEP). Embora o município esteja localizado em uma das regiões de menor

desenvolvimento socioeconômico do país, Teresina tem alcançado resultados expressivos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), obtendo a nota 5,7 (INEP, 2023).

No que se refere à Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva, a capital do estado do Piauí conta com a Resolução CME/THE nº 006/2024, a qual estabelece normas para a Educação Especial na educação básica, no âmbito do sistema municipal de ensino.

A educação especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, entendida como processo educacional definido por um projeto pedagógico que assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, contemplar e suplementar de modo a garantir a educação para todos. (Teresina, 2024, p. 1).

Ao considerar a Educação Inclusiva sob essa perspectiva, observa-se que a rede pública de ensino de Teresina vem adotando medidas para cumprir as metas definidas nos Planos Nacional e Municipal de Educação. Entre essas ações está a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Desde 2023, a Secretaria de Educação, por meio do seu setor de inclusão, passou a oferecer a formação “Educação numa Perspectiva Inclusiva”, para gestores/as educacionais, coordenadores/as pedagógicos e docentes da rede. A iniciativa visa aprofundar os conhecimentos necessários para acolher estudantes com deficiência, abordando aspectos legais, estratégias de adaptação curricular, práticas colaborativas e outras medidas de apoio à inclusão.

5.2.1 Escola do campo de construção

Em se tratando da construção dos dados, a pesquisa foi conduzida em uma escola da Rede Municipal de Teresina, no Piauí, localizada na Zona Rural, distante 20 km da zona urbana e que atende crianças de 5 a 11 anos, matriculadas no Segundo Período da Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A escola é envolta por muito verde, não possui muros e sim cerca, o que é bem comum na zona rural de Teresina. Bastante colorida, tem como principal destaque murais de acolhimento e desenhos infantis que sugerem o nível de ensino trabalhado na instituição. Na sua frente, o chão é de terra batida.

Com um total de 145 estudantes matriculados, a escola atende 05 estudantes com deficiência, dos quais todos são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A escola em questão possui 3 salas de aula, banheiro feminino e masculino para alunos e banheiro único para funcionários e equipe pedagógica, além de secretaria, pátio para refeições e pátio coberto para eventos. Possui sala única onde funcionam diretoria e sala da coordenadora pedagógica, além de sala de professores. A escola não possui biblioteca, e a acessibilidade ainda é muito precária. A equipe pedagógica conta com 6 professores, sendo 5 efetivos e uma contratada, pedagoga, direção e secretária.

Embora a instituição conte com cuidadores, ainda não possui intérpretes de Libras e nem sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que limita a atuação mais específica junto ao público-alvo da Educação Especial.

A escola, em 2026, apresenta projetos específicos voltados à inclusão em andamento, demonstrando um esforço institucional para promover o acolhimento e a valorização das diferenças. Os professores ainda não participaram de formações continuadas na área da Educação Inclusiva, ofertadas pela Secretaria de Educação do Município de Teresina.

Assim como em outras escolas da rede, a instituição ainda não dispõe de um plano pedagógico específico voltado aos estudantes com deficiência, o que representa um ponto de atenção para a sistematização das ações inclusivas. No que se refere ao suporte educacional especializado, a escola não conta com sala de AEE, como já citado, o que impossibilita uma articulação direta com esse serviço. Entretanto, há a presença de uma cuidadora que se divide no atendimento aos alunos com TEA, porém, pouco uso de tecnologias assistivas, que contribuem de forma significativa para o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis.

5.3 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes da pesquisa caracterizam-se por um grupo: seis docentes da Escolar Municipal Braços Acolhedores que trabalham no Segundo Período da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da referida escola e que

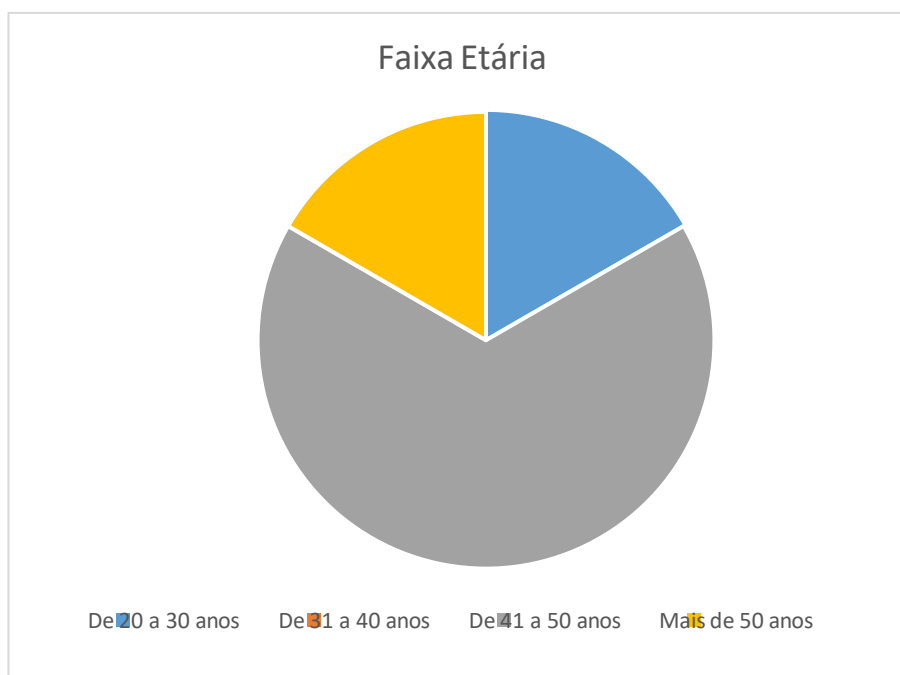
atendem em suas turmas crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Para efetivação da pesquisa foram usados como critério de inclusão docentes efetivos e contratados da rede municipal de ensino que atuam em sala regular e que tenham em suas salas, crianças com Transtorno do Espectro Autista que apresentem laudo. Como critério de exclusão foi utilizado docentes estagiários da rede municipal de ensino que atuam em sala regular e também aquelas/es que não tenham em suas salas, crianças com Transtorno do Espectro Autista que apresentem laudo, além também do critério de professores de licença, que não puderam participar da amostra.

Para traçar um perfil sócio demográfico, foi aplicado um formulário semiestruturado (APÊNDICE B) com perguntas relacionadas ao gênero, idade, estado civil, escolaridade, ocupação e formação. Entre os professores entrevistados, 5 se identificaram como do gênero feminino e 1 do gênero masculino.

Em relação a faixa etária dos participantes, observou-se que a maioria está entre 40 e 50 anos, conforme gráfico apresentado:

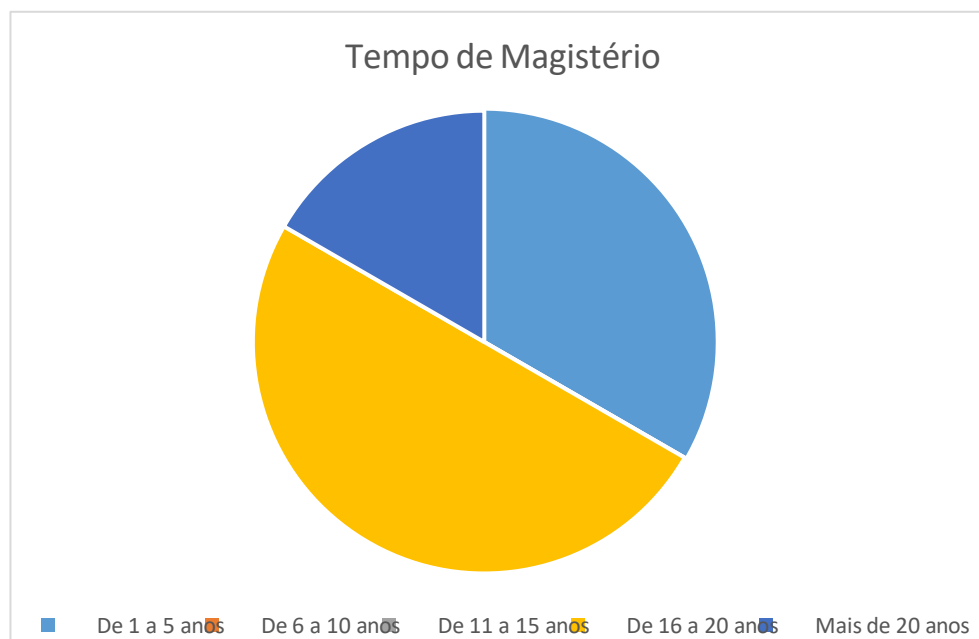
Gráfico 1 - Faixa etária dos entrevistados.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere ao tempo de magistério, a maioria afirma que leciona há mais de 20 anos, sendo que apenas dois lecionam a menos de 10 anos. Como podemos ver no gráfico.

Gráfico 2 - Tempo de magistério.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que se refere a Educação Especial, as/o docentes relataram que em suas respectivas salas existem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme demonstrado no quadro.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes.

Prof.	Gênero	Situação Funcional	Modalidade de Ensino	Faixa Etária dos Alunos	Quantidade de alunos por sala	Quantidade de PCD	Necessidade específica
A	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	5 anos	12 alunos	01	TEA
B	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	6 anos	29 alunos	01	TEA
C	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	7 anos	34 alunos	-	-
D	Fem.	Efetiva	Ensino Fundamental I	8 anos	26 alunos	01	TEA

E	Fem.	Contrat.	Ensino Fundamental I	9 anos	23 alunos	01	TEA
F	Masc.	Efetivo	Ensino Fundamental I	10 e 11 anos	21 alunos	01	TEA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para o levantamento de dados referente a como a afetividade pode ser usada como estratégia de inclusão na prática pedagógica foi feita entrevista com os profissionais, a partir de perguntas (APÊNDICE C), que posteriormente foram analisadas e divididas em quatro categorias, de acordo com as respostas que foram surgindo: I – Entendimento sobre a importância da afetividade no processo de inclusão; II – Obstáculos na dinâmica de socialização com estudantes com TEA; III – Papel do profissional frente a inclusão escolar de estudantes com TEA; IV – Observações acerca do produto educacional e possíveis melhorias.

Com a aplicação dessas perguntas, que foram conduzidos com entrevista feita pela pesquisadora, foi possível reunir informações valiosas sobre as práticas inclusivas presentes no cotidiano escolar e sobre a relação de afetividade nessa prática frente aos estudantes do autismo. Os dados obtidos contribuirão para uma compreensão mais aprofundada das estratégias adotadas e fornecerão informações para melhorar o processo de inclusão, tornando-o mais efetivo e adequado às necessidades dos estudantes com TEA.

Os/as docentes participantes foram convidados/as a dar consentimento, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) antes da construção de dados e tiveram a opção de permanecer anônimas (os), por isso foram dados nomes fictícios às participantes, utilizando-se de nomes de pessoas conhecidas e que se enquadram dentro do Transtorno do Espectro Autista. Para escolha dos nomes, foi feita uma enquete com pessoas sobre a importância de pessoas autistas no cenário atual e os nomes mais votados foram os escolhidos para esse trabalho. Após assinatura do TCLE, foi entregue um formulário sócio demográfico e foram marcadas as entrevistas que aconteceram de maneira individual em sala da própria escola. O momento da entrevista foi dividido em duas etapas: percepção sobre o tema e protótipo.

Quanto aos procedimentos das entrevistas, esta foi feita presencialmente,

permitindo uma interação direta e rica em detalhes. A mediação foi realizada com a devida permissão das/o participantes, para garantir a precisão das informações e possibilitar uma análise mais aprofundada. Foram utilizadas perguntas estruturadas para assegurar a uniformidade nas respostas e facilitar a comparação dos dados reunidos e posterior divisão em categorias e todos os dados foram gravados e posteriormente copiados com o uso de aplicativo HiNoter, encontrado no Google Play e divididos com base nas categorias citadas.

– Entendimento sobre a importância da afetividade no processo de inclusão:

Nesta categoria, os/as professores/as foram questionados/as sobre seu entendimento sobre a importância da afetividade como estratégia de inclusão e como ela é aplicada durante a prática pedagógica, através de conceitos, práticas direcionadas e estratégias de participação dos/as estudantes com TEA.

– Obstáculos na dinâmica de socialização com estudantes com TEA:

Nessa categoria, os/as professores/as foram indagados/as sobre quais obstáculos são mais presentes no cotidiano escolar, em particular se tratando de incluir e fazer os/as estudantes permanecerem em sala de aula, assegurando sua participação e não apenas a sua permanência.

– Papel do profissional frente a inclusão escolar de estudantes com TEA:

Os/as professores/as foram convidados/as a se auto avaliar e identificar o seu papel frente a inclusão escolar. Poderiam falar dos desafios, mas principalmente de como entendiam o suporte necessário para que a inclusão aconteça.

– Observações acerca do recurso educacional e possíveis melhorias:

Nesta categoria final, os/as professores/as puderam apresentar sugestões e recomendações para aprimorar o produto educacional já apresentado como

protótipo. As propostas envolveram estratégias individuais, adaptação, formação docente, entre outras ações voltadas à promoção de uma prática mais inclusiva.

Após a análise e estruturação das informações, deu-se início a construção e avaliação dos resultados.

5.4 Aspectos ético-legais

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) nº 466/12 e seus complementares. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão, tendo parecer consubstanciado (ANEXO A) com numeração nº de CAAE 90276525.6.0000.5554.

Durante a entrevista, alguns riscos poderiam acontecer. Entre os riscos evidenciados, podemos citar que os/as professores/as não se sentissem confortáveis com as perguntas, podendo desistir de participar da pesquisa. Também que os/as mesmos/as se sentissem emocionalmente vulneráveis pela exposição, já que a escola é de pequeno porte. Além disso, poderiam se sentir sobrecarregados pela carga de trabalho que já é alta, quando se trabalha com autistas.

Acrescentar, em sua rotina, a participação em uma pesquisa, poderia gerar maior cansaço. Assim, alguns poderiam se recusar, fazendo o número ficar insuficiente para a análise dos dados. Buscamos, contudo, tentar minimizar os riscos, usando pseudônimos e/ou códigos para os/as mesmos/as, favorecendo o anonimato daqueles/as que concordaram em participar, o que será mantido durante todo o desenvolvimento da pesquisa e também nos resultados da mesma.

Como benefícios, destaca-se que o estudo pretende contribuir no processo de inclusão escolar, favorecendo a alfabetização e a integração dessas crianças, já que ao se apresentar prática pedagógica pautada na afetividade, proposta dessa intervenção, espera-se promover um ambiente de interação focado na aprendizagem, o que pode facilitar o processo de alfabetização. Além disso, a proposta pode beneficiar a ação pedagógica, pois se a criança se sente acolhida em ambiente confortável, fica mais fácil o/a professor/as desenvolver sua aula, alcançando os objetivos planejados.

5.5. Procedimento para a análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizou-se algumas indicações de procedimentos da chamada análise de conteúdo, nos termos de Laurence Bardin (2011), que se constitui como um método de investigação amplamente utilizado nas ciências humanas e sociais e cujo objetivo é compreender o significado de mensagens, explorando tanto aspectos manifestos quanto aspectos latentes do discurso. Esse procedimento permite organizar e interpretar dados textuais de modo a produzir inferências válidas e relevantes para o objeto de estudo.

Com isso, a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas, tidas como fundamentais, que foram a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A pré-análise correspondeu a fase de organização, seleção do *corpus* e formulação de hipóteses. A exploração do material referindo-se a codificação, decodificação e classificação dos dados e por fim o tratamento dos resultados envolvendo a interpretação crítica, articulação com os objetivos da pesquisa e o embasamento teórico.

Nesse processo o uso de categorias assumiu papel central, uma vez que são elas que possibilitaram a sistematização e a organização dos dados. As categorias funcionaram como unidades de significação, permitindo agrupar elementos semelhantes e evidenciar padrões que a priori podem derivar do referencial de estudo ou a posteriori, podem emergir do próprio material empírico conseguido durante a análise.

A categorização, portanto, não se fundamentou apenas como um recurso técnico, mas conjuntamente um procedimento interpretativo, que possibilitou à pesquisadora trabalhar com rigor metodológico e sensibilidade analítica. O uso adequado de categorias possibilitou revelar contradições, sentidos ocultos no discurso dos/as participantes e compreensão mais ampla e crítica do fenômeno investigado.

Assim, a análise de conteúdo de Bardin (2011), com a utilização de categorias, apresentou-se como uma ferramenta metodológica consistente para essa pesquisa, permitindo transformar dados brutos em informações organizadas, favorecendo a construção de interpretações fundamentadas e coerentes com os objetivos específicos do estudo.

6 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta os dados obtidos com base nos objetivos estabelecidos, analisando suas implicações no contexto da prática pedagógica, a partir da organização, categorização e interpretação do material coletado, além de apontar caminhos para a construção de estratégias eficazes de inclusão a partir da afetividade, permitindo uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica no contexto da Educação Especial.

6.1 Onde o afeto encontra a prática: uma análise sensível dos discursos de professores sobre o TEA em Teresina - PI

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2011). No entanto, mais do que um procedimento técnico, buscou-se realizar uma leitura sensível e atenta aos discursos dos participantes, considerando os sentidos, as experiências e vivências expressas em suas falas. Tal escolha metodológica se justifica exatamente pela necessidade de examinar em profundidade os significados expressos nos discursos das participantes da pesquisa — professores/as da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI que atuam com estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse processo, a análise foi orientada não apenas pela organização e categorização dos dados, mas também por um olhar cuidadoso voltado às dimensões afetivas presentes nas práticas pedagógicas relatadas. Seguindo os três momentos propostos por Bardin (2011), a análise categorial se deu da seguinte forma:

- Fase de pré-análise: etapa de organização do material, na qual foram realizadas escutas flutuantes das entrevistas, visando à familiarização com o conteúdo e à formulação de hipóteses e objetivos operacionais.
- Fase de exploração do material: momento em que se procedeu à codificação dos dados, com a identificação das unidades de registro e a posterior organização em categorias temáticas.
- Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação: etapa em que os dados foram agrupados e interpretados à luz do referencial teórico,

buscando responder aos objetivos da pesquisa e gerar inferências significativas.

Foram pré-estabelecidas quatro categorias principais, desdobradas em subcategorias específicas, construídas com base na recorrência de sentidos e nas temáticas emergentes nos relatos, agrupando percepções semelhantes e complementares que refletem suas vivências com a prática avaliativa no contexto inclusivo.

A seguir, no Quadro 2 apresenta-se a sistematização dos dados.

Quadro 2 - Unidades de análise categorial, divididas em categorias e subcategorias.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Nº DE RELATOS
I – ENTENDIMENTO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO	1. O que é mais importante dentro de sua prática inclusiva.	2
	2. Utilização do recurso pedagógico afetivo.	1
	3. Acolhimento inicial	1
II – OBSTÁCULOS NA DINÂMICA DE SOCIALIZAÇÃO COM ESTUDANTES COM TEA	1. Pauta inclusão durante os planejamentos	2
	2. Dificuldades dos estudantes com TEA	2
	3. Apoio da equipe técnica inclusiva	2
III – PAPEL DO PROFISSIONAL FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA	1. Presença dos familiares na escola	2
	2. A aprendizagem dos alunos com TEA	2
	3. Uso de recursos pedagógicos	2
IV – OBSERVAÇÕES ACERCA DO PRODUTO EDUCACIONAL E POSSÍVEIS MELHORIAS	1. Utilização do protótipo	1
	2. Utilização do gênero poema	2
	3. Melhorias no recurso educacional	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos relatos emergidos das respostas das docentes, foram elaboradas 12 subcategorias, que orientam a apresentação dos resultados e a discussão, fundamentadas na análise categorial. Essas

categorias evidenciam os desafios, as práticas pedagógicas e as sugestões de estratégias de inclusão com base na afetividade de alunos com TEA, sendo discutidas à luz de aportes teóricos que sustentam a análise.

6.2. Resultados e discussão da análise categorial

Após a organização e categorização dos depoimentos, procedeu-se à interpretação dos dados emergentes a partir das falas das professoras e professor participantes da pesquisa. Para tanto, em respeito às/os participantes, eles/as foram mantidos/as em anonimato e receberam nomes de pessoas autistas conhecidas e que usam de sua palavra em benefício da inclusão e conhecimento sobre o tema. Abaixo, segue uma breve apresentação de cada uma delas:

1 Temple Grandin (Figura 06)

Renomada cientista, Psicóloga e Zootecnista americana autista, conhecida por suas inovações no manejo de animais e por ser uma defensora dos direitos das pessoas autistas. Temple ficou conhecida por revolucionar o manejo de gado e o bem-estar dos animais com projetos que reduzem o estresse. Ela é uma das primeiras a documentar suas experiências com o autismo.

Figura 6 - Foto da Psicóloga e Zootecnista americana Temple Grandin.



Fonte: https://madison.com/entertainment/arts_and_theatre/books/animal-insights-unique-abilities-allow-temple-grandin-to-understand-needs-of-animals/article_1661afd2-ff05-50d3-a256-279a60a31bf2.html

2 Nina Marker (Figura 07)

Modelo dinamarquesa de destaque internacional que em 2017 abraçou a causa ao desfilando com uma camiseta “seja gentil, eu sou autista”. Diagnosticada aos 15 anos, ela utiliza sua plataforma para falar sobre autismo e os desafios de trabalhar com moda, mencionando experiências de sobrecarga sensorial e ataques de pânico e de como lida com isso.

Figura 7 - Foto da Modelo dinamarquesa Nina Marker.



Fonte: <https://www.listal.com/viewimage/14919251>

3 Jéssica Sodré (Figura 08)

Atriz brasileira que ficou conhecida na novela Senhora do Destino (2004). Começou a desconfiar de sua condição quando se sentiu desconfortável em fazer televisão, procurou ajuda e foi diagnosticada com Autismo e TDAH.

Figura 8 - Foto da atriz brasileira Jéssica Sodré.



Fonte: <https://zappeando.com.br/celebs/jessica-sodre-de-senhora-do-destino-descobriu-autismo-na-vida-adulta>

4 Andréa Werner (Figura 09)

Jornalista, Deputada Estadual por São Paulo e ativista brasileira pelos direitos das pessoas autistas, é mãe de Theo, autista não verbal. Autora do blog Lagarta Vira Pupa, Andréa é muito ativa nas redes sociais e viaja muito, apresentando palestras e apoiando mães que precisam de suporte.

Figura 9 - Foto da Jornalista e Deputada Estadual Andréa Werner.



Fonte: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?19/04/2023/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia-elege-andrea-werner-como-presidente>

5 Tonho da Lua (Figura 10)

Personagem vivido pelo ator Marcos Frota em *Mulheres de Areia* (1993), é um dos personagens mais marcantes da televisão brasileira. Segundo o ator, Tonho era autista e deficiente intelectual, porém como na época pouco se falava sobre o assunto, não se nomeou suas características como se deveria.

Figura 10 - Foto do ator Marcos Frota interpretando Tonho da Lua.



Fonte: <https://tvhistoria.com.br/>

6 Daniela Sales (Figura 11)

Influencer bastante conhecida nas redes sociais, “Dani”, como é chamada, é nível de suporte 2 e é a criadora da página “Vida de Autista”, onde compartilha sua vivência como mulher autista diagnosticada na vida adulta. Escreveu o “Guia Prático para Autistas Adultos: Como não Surtar em Situações do Cotidiano”.

Figura 11 - Foto da Jornalista e Influenciadora Daniela Sales.



Fonte: <https://plox.com.br/noticia/18/05/2023/a-ciptea-um-avanco-para-os-direitos-dos-autistas-no-brasil>

6.3 Categoria I - Entendimento sobre a importância da afetividade no processo de inclusão

Esta categoria tem como objetivo analisar como os professores entendem a importância da afetividade como estratégia de inclusão e como ela é aplicada durante a prática pedagógica, através de conceitos, práticas direcionadas e estratégias de participação dos alunos com TEA. As falas dos entrevistados evidenciam que eles concordam que a afetividade tem papel fundamental dentro do processo de inclusão, relevando que apesar de não conhecerem à fundo estudos sobre o papel da afetividade, eles a veem como parte do processo.

A apresentação dos resultados e a discussão desta categoria será apresentada e organizada em subcategorias temáticas, que foram surgindo a partir da análise dos dados coletados. Essas subcategorias permitirão compreender de forma mais aprofundada a concepção dos participantes a respeito do tema. Cada subcategoria será acompanhada de trechos representativos da fala dos entrevistados, que trazem sua percepção a respeito da afetividade como estratégia de inclusão. No quadro 3 estão apresentadas as respostas na íntegra de cada entrevistado.

Quadro 3 - Distribuição das respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria I.

CATEGORIA I - ENTENDIMENTO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NO PROCESSO DE INCLUSÃO	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Temple Grandin	O principal diferencial na introdução da afetividade no cotidiano da sala de aula é que ao se sentir acolhido o aluno se sente seguro e capaz. Isso facilita o processo de inclusão, porque ele vai querer estar produzindo naquele ambiente.
Nina Marker	A criança se sentirá confortável e acolhida durante as aulas, sem medo ou frustração. Exemplo de afetividade será a confiança que levará para o aluno e a esperança dos mesmos.
Jéssica Sodré	A afetividade é muito importante no processo de ensino aprendizagem, imagina um aluno estar em sala e não ser notado como deveria.
Andréa Werner	A afetividade é muito importante no processo de ensino, sendo necessária para motivar a criança a aprender, a construir confiança, reduzindo o estresse e criando assim uma sala de aula acolhedora.
Tonho da Lua	Sim, certamente a afetividade influencia no processo de ensino e inclusão, pois quando o aluno se sente acolhido pelo professor e pela turma, ele tende a ser mais participativo.
Daniela Sales	Sim, um aluno com TEA apresentava resistência a atividade em grupo e recusava-se a interagir com os colegas. A afetividade faz muita diferença ao estabelecer uma relação de confiança e respeito individualizado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Na subcategoria I, **O que é mais importante dentro de sua prática inclusiva**, os/as docentes demonstram compreender o papel da afetividade nesse processo, assegurando que a inclusão deve iniciar a partir do acolhimento, ponto importante para sua permanência e interação na escola e no seu desenvolvimento individual. As falas destacam a importância do afeto no processo educativo, como apontam as professoras: “A afetividade é muito importante dentro do processo de inclusão e a considero ponto chave. Dentro da minha prática sempre procuro trabalhar conteúdo junto ao vínculo afetivo” (Profa. Daniela Sales). “Acolher o aluno é o primeiro

passo para que ele evolua, pois ele não conseguirá se sentir confortável em um local onde não se sinta feliz” (Profa. Andréa Werner).

Esse entendimento está alinhado com os estudos de Wallon (1942/1975) sobre afetividade. Para o autor, como já apresentado, a afetividade constitui elemento estruturante do processo de aprendizagem e da efetivação da educação inclusiva, especialmente no contexto escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Reforçando, Wallon entende que a dimensão afetiva precede e sustenta o desenvolvimento cognitivo, sendo a emoção o primeiro modo de relação da criança com o meio. Olívia Balster Fiore-Correia (2010) em sua Tese de Doutorado, intitulada.

O papel da conexão afetiva na construção de um programa de intervenção precoce para crianças recém-diagnosticadas autistas ou com risco autístico, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio, destaca este compartilhar de estados afetivos e como ele depende que ambos os parceiros participem durante a interação.

Nessa mesma linha de pensamento, podemos citar Vygotsky (1934/2001) que defende a unidade entre afeto e pensamento, afirmando que os processos intelectuais estão intrinsecamente ligados à motivação, ao interesse e às interações sociais, o que reforça o papel da mediação docente e das relações significativas na construção do conhecimento.

Trazendo para a educação inclusiva, Mantoan (2003) sustenta que a inclusão não se reduz a adaptações técnicas, mas implica transformação das práticas e das atitudes, exigindo uma postura ética de acolhimento das diferenças. Assim, não se concebe incluir sem acolher em primeiro momento.

De modo convergente, Paulo Freire (1996) compreende a educação como ato dialógico e humanizador, fundamentado no respeito e na amorosidade. Assim, a afetividade não se configura como elemento secundário, mas como condição para a aprendizagem, para o pertencimento e para a participação efetiva dos estudantes público da Educação Especial na escola comum.

Desse modo, percebemos que a convergência de pensamento entre os autores e atores dessa pesquisa, reforça a importância de se entender sobre como a afetividade pode fazer diferença dentro do processo educativo e inclusivo.

Na prática pedagógica da pesquisadora, a afetividade sempre esteve presente e se fundamentou como alicerce dentro do contexto educacional, para além do inclusivo. Desde o início da trajetória como professora, associado ao perfil

acolhedor, o tema sempre foi motivo de estudo por se entender que não se pode ensinar, sem acolher e não se pode aprender, sem pertencer.

A subcategoria 2, **Utilização de recurso pedagógico afetivo**, trouxe falas que vão de encontro ao que a pesquisa pretende construir. Os/as docentes evidenciam a necessidade de utilização desses recursos, como nas seguintes falas:

“Não utilizo recurso pedagógico inclusivo afetivo, mas acredito que a utilização proporcionará excelentes resultados” (Profa. Nina Marker).
 “O uso do boneco já me ajudou em alguns momentos que o aluno não queria ficar sentado, então acredito que esse é o ponto principal no processo de inclusão, fazer o aluno participar” (Prof. Tonho da Lua).

A utilização de recursos pedagógicos afetivos e inclusivos no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) encontra respaldo em diferentes referenciais teóricos. À luz da perspectiva sócio histórico-cultural, ponto chave dessa pesquisa, Vygotsky (1991, p. 94), em sua obra *A formação social da mente*, traz que a aprendizagem é mediada socialmente e ocorre por meio das interações estabelecidas na Zona de Desenvolvimento Proximal, o que evidencia o papel do professor como mediador sensível e intencional no processo educativo.

Wallon (1942, p. 55), corrobora, ao afirmar em sua obra *A evolução psicológica da criança*, que a afetividade constitui o eixo organizador do desenvolvimento humano, sendo emoção e cognição dimensões indissociáveis, o que reforça a importância do vínculo e da segurança emocional para a aprendizagem.

No contexto contemporâneo, Elson Klusvick da Silva (2017), traz em sua *Dissertação de Mestrado Afetividade e Inclusão na Educação Especial*, apresentada ao programa de Mestrado da Universidade Católica de Petrópolis, o conceito de educação em valores, quando os alunos se fazem entender e entendem seus colegas, tendo o professor como mediador, isso reforça a importância da mediação.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, Mantoan (2003) defende que a inclusão exige a reorganização das práticas pedagógicas e a adoção de estratégias que garantam participação efetiva de todos os estudantes no currículo comum.

Já no que diz respeito ao autismo, Wing e Gould (1981), no estudo epidemiológico de Camberwell, ampliam a compreensão do espectro e destacam a necessidade de intervenções ajustadas às singularidades de cada sujeito.

Dessa forma, os recursos pedagógicos afetivos não se configuram como elementos acessórios, mas como fundamentos para promover engajamento, pertencimento e aprendizagem significativa de estudantes com TEA na escola regular

e inclusiva.

Como profissional e como pesquisadora, sempre utilizei de recursos pedagógicos baseados em temas afetivos e os resultados sempre apareceram de maneira muito positiva. Mesmo de maneira ainda inicial, no início do magistério, foi percebido que a afetividade precedia o cognitivo, pois crianças seguras aprendiam com mais facilidade.

Na subcategoria 3, **Acolhimento inicial**, destaca-se que todos os/as profissionais concordam que a inclusão deve acontecer desde o portão da escola, passando por todos os espaços e funcionários de maneira afetiva. Como destaca a professora: “A criança sai de casa onde é bem acolhida e a família espera que ela seja bem acolhida também na escola e isso não é papel só do professor” (Profa. Jéssica Sodré).

O acolhimento no ambiente escolar, compreendido como prática que se inicia no portão da escola e se estende até a sala de aula, encontra fundamento em diferentes referenciais teóricos que entendem a educação como processo relacional e ético. Freire (1996), em seu famoso livro *Pedagogia da Autonomia*, nos apresenta conceitos até hoje atuais, de que ensinar exige respeito à dignidade do educando, escuta sensível e compromisso com a construção de relações dialógicas, o que implica reconhecer o estudante como sujeito desde seu primeiro contato com o espaço escolar.

Na perspectiva do desenvolvimento humano, Wallon (1942) afirma que a afetividade constitui dimensão estruturante da aprendizagem, sendo o ambiente emocionalmente seguro condição primeira para o desenvolvimento cognitivo e social desse educando.

Paloma Rodrigues Cardozo (2021), em sua Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, intitulada *A inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto*, reforça afirmando que ao se pensar no processo de inclusão de crianças com TEA, faz-se necessário a escola perceber a criança como um ser social, lhe apresentando uma abordagem educacional completa.

De modo complementar, Nóvoa (2009) ressalta que a escola se constitui como comunidade educativa, na qual cada profissional é corresponsável pelo clima institucional e pelas experiências formativas vivenciadas pelos alunos. Assim, o

acolhimento não se reduz a gesto pontual, mas configura-se como postura ética e organizacional que sustenta a inclusão e favorece a aprendizagem desde o ingresso do estudante no espaço escolar até sua permanência na sala de aula.

6.4 – Categoria II - Obstáculos na dinâmica de socialização com estudantes com TEA

Esta categoria, trouxe aos/as professores/as uma indagação sobre quais obstáculos são mais presentes no cotidiano escolar, em particular se tratando de incluir e fazer os/as estudantes permanecerem em sala de aula, assegurando sua participação e não apenas a sua permanência. Os achados também foram organizados em subcategorias que expressam a percepção individual de cada entrevistado/a sobre esses obstáculos. Cada subcategoria é apresentada e discutida à luz de autores que investigam a inclusão escolar, a afetividade e práticas pedagógicas voltadas ao TEA.

Quadro 4 - Distribuição de respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria II.

CATEGORIA II - OBSTÁCULOS NA DINÂMICA DE SOCIALIZAÇÃO COM ESTUDANTES COM TEA	
Temple Grandin	O principal obstáculo na dinâmica é que somos o tempo todo cobrados por resultados e não por inclusão. Assim, quando tentamos fazer o mínimo, somos poudadas.
Nina Marker	Falta de capacitação, de investimento, de incentivo, as coisas ficam meio frustrantes e até desestimulantes.
Jéssica Sodré	Muitas vezes falta compreensão por não ter conhecimento suficiente sobre o autismo.
Andréa Werner	Muitas vezes falta compreensão por não ter conhecimento suficiente sobre o autismo e como apoiar o aluno autista.
Tonho da Lua	Na minha opinião, os principais obstáculos são a falta de apoio para o professor e a escassez de recursos pedagógicos adaptados.
Daniela Sales	Falta de tempo para atendimento individualizado e formação adequada que dificultam muito a inclusão são para mim a principal dificuldade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A subcategoria 1, **Pauta: inclusão durante os planejamentos**, revela que a pauta inclusão até acontece durante os planejamentos, porém as propostas esbarram em barreiras, sejam elas arquitetônicas, conceituais, atitudinais, entre outras. A professora Temple Grandin afirma: a dificuldade está em se colocar em prática o que é planejado, é como se fosse apenas formalidade.

Essa quebra de continuidade é presente também na fala de outras professoras. “Fala-se em inclusão nos planejamentos, mas esbarramos na falta de formação, recursos limitados, espaço físico pouco inclusivo e turmas superlotadas” (Profa. Daniela Sales).

A discussão acerca da necessidade de incorporar a inclusão e estratégias inclusivas no planejamento escolar encontra respaldo em diferentes referenciais teóricos e normativos. Mantoan (2003), nos traz que a inclusão implica a transformação do currículo e das práticas pedagógicas, exigindo que o planejamento considere a diversidade como princípio estruturante, e não como adaptação posterior destinada a alguns alunos.

Vale ressaltar aqui, que o que acontece, na maioria das vezes, é que professores se apoiam no discurso da falta de recursos e tempo para planejar, o que dificulta a contextualização do que é planejado.

Perrenoud (2000, p. 71), em seu estudo Dez novas competências para ensinar: Convite à viagem, reforça o pensamento de Mantoan ao discutir as competências docentes, destacando a importância da diferenciação pedagógica, defendendo que a/o docente planeje considerando a heterogeneidade da turma e os diferentes ritmos e modos de aprender. Assim também nos traz Vygotsky (1934), que fundamenta a necessidade de estratégias planejadas a partir da mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal, o que reforça a importância de intervenções intencionais e ajustadas às necessidades dos estudantes.

Ampliando as discussões, no campo das políticas públicas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve articular-se ao ensino comum, evidenciando que o planejamento inclusivo é responsabilidade coletiva da escola.

Assim, falar em inclusão no planejamento não se configura como ação complementar, mas como princípio pedagógico essencial para garantir acesso, participação e aprendizagem aos estudantes, público da Educação Especial, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista.

Como pesquisadora da área, acredito que o ambiente se fortalece a partir das discussões e trocas de experiências. Os planejamentos individuais em nada ajudam a formulação de estratégias inclusivas. Os profissionais da escola devem dialogar para que o assunto saia do papel e vire ação cotidiana.

Com relação a subcategoria 2, **Dificuldades dos estudantes com TEA**, as falas foram quase unânimes quando se pontuou dificuldade de comunicação e rotina definida, já que há uma quebra, principalmente com relação ao suporte fora da escola. Nas falas das professoras: “Existe muita dificuldade com a comunicação, socialização e interpretação de linguagem não verbal, não existe uma rotina definida que dificulta continuidade no processo” (Profa. Daniela Sales).

“Dentro de alguns parâmetros, cada criança tem seu tempo de aprender, isso acontece de diversas formas, mas eles demonstram dificuldade em se comunicar e falar como se sentem, a falta de rotina também atrapalha” (Profa. Andréa Werner).

A compreensão das principais características relacionadas à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido construída ao longo de diferentes estudos teóricos e clínicos e hoje convergem para características apontadas em 1943, por Leo Kanner.

Kanner (1943), observou em crianças com autismo dificuldades na interação social, resistência a mudanças, ecolalia e forte apego a rotinas, aspectos que impactam diretamente o contexto escolar. Posteriormente, Wing (1981) ampliou a compreensão ao propor o conceito de espectro e descrever a chamada tríade de prejuízos — interação social, comunicação e flexibilidade comportamental —, já citada nessa pesquisa, evidenciando a heterogeneidade das manifestações e, consequentemente, das formas de aprender.

Com relação ao cognitivo, Frith (1989) desenvolveu a teoria da Coerência Central Fraca, indicando tendência ao processamento focado em detalhes em detrimento do todo, o que pode interferir na interpretação global de textos e situações. Assim, também, outros autores como Baron-Cohen (1995) destacam dificuldades relacionadas à Teoria da Mente, que influenciam a compreensão de intenções e emoções alheias, afetando aprendizagens que envolvem interação social.

Mais recentemente, em um contexto contemporâneo, Tony Attwood (2007), em seu guia completo sobre a Síndrome de Asperger, enfatiza características como pensamento literal, necessidade de previsibilidade e interesses específicos intensos, apontando também potencialidades cognitivas em determinadas áreas.

O que percebemos é que todas essas contribuições de autores nos levam a entender a necessidade de planejamento pedagógico estruturado e estratégias individuais que favoreçam não só a inclusão escolar, mas também a aprendizagem dessas crianças.

Fala-se muito em falta de estrutura, mas, parto da ideia de que conhecimento e troca de informações podem ser ponto importante quando a estrutura falta.

A subcategoria 3, **Apoio da equipe técnica inclusiva**, trouxe um panorama da realidade da maioria das escolas, onde a falta de apoio ainda é realidade. Na fala dos/as professores/as:

“Seria necessário um acompanhamento mais individualizado que atendesse aos interesses, habilidades do aluno autista, que fosse criado um plano individualizado com objetivos claros e estratégias específicas, elaboradas por especialistas”. (Profa. Andréa Werner).

“A escola não possui nem Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das dependências, o que dificulta o entendimento de como deve acontecer a inclusão. Não existe suporte direto o que dificulta ainda mais o trabalho do professor”. (Prof. Tonho da Lua)

Segundo a legislação atual, a consolidação da educação inclusiva exige não apenas a matrícula do estudante público-alvo da educação especial na classe comum, mas também a organização de uma rede de suporte técnico e pedagógico articulada. Nessa perspectiva, a UNESCO (1994), por meio da Declaração de Salamanca, já defendia que sistemas educacionais inclusivos devem garantir serviços de apoio especializado como condição para a permanência e aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao contexto brasileiro, o Ministério da Educação (2008), com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e articulado ao ensino comum, destacando a importância da cooperação entre professores, família e demais profissionais.

Mariana Paula Pereira Scavoni (2016), em sua Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, intitulado Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento, nos traz que a partir da matrícula, é necessário atuar para que a inclusão escolar aconteça e não se restrinja à presença

do público alvo da educação especial e isso envolve, entre outras coisas, acompanhamento através do AEE.

Em um contexto teórico, Mantoan (2003) reforça que a inclusão implica transformação estrutural da escola, exigindo trabalho coletivo e corresponsabilidade institucional, assim como Mendes (2006), em seu estudo Formação do professor e a política de educação inclusiva, que propõe o modelo

de consultoria colaborativa, no qual especialistas ofereçam suporte técnico contínuo ao professor da classe comum, favorecendo práticas pedagógicas mais eficazes.

O que percebemos é que, para que ocorra a efetivação das políticas inclusivas, deve existir articulação entre gestão escolar, AEE e formação docente, evidenciando que o suporte técnico não é acessório, mas estruturante para a garantia do direito à aprendizagem.

Sempre me incomodou o discurso que não sai do papel e a fala de que existem barreiras que impedem que as coisas aconteçam. Se existem políticas públicas, falta ação e essa ação deve partir de quem está na escola, pois se não existir colaboração, a inclusão nunca acontecerá como queremos.

6.5 – Categoria III - Papel do profissional frente a inclusão escolar de estudantes com TEA

A terceira categoria apresentada trouxe um questionamento sobre o papel do/a professor/a frente à inclusão, buscando que os/as mesmos/as fizessem uma auto avaliação e identificassem o seu papel frente a inclusão escolar. Eles/as poderiam falar dos desafios, mas principalmente de como entendiam o suporte necessário para que a inclusão aconteça. As dificuldades reforçam a complexidade que é tirar a lei do papel e colocar em prática, pois falta suporte básico. No quadro a seguir seguem as respostas na íntegra, seguidas das subcategorias que emergiram após análise das entrevistas.

Quadro 5 - Distribuição de respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria III.

CATEGORIA III - PAPEL DO PROFISSIONAL FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Temple Grandin	Somos os mediadores diretos frente à inclusão e sabemos do nosso papel, tanto que percebemos a quantidade de professores adoecidos por conta de sua prática. Porém, temos que entender que nem todo profissional tem disposição para estudar sobre o tema e muitos vivem sobrecarregados.
Nina Marker	É muito difícil atender com qualidade alunos com autismo, sem saber exatamente o que é o transtorno, eu mesma não sei.a
Jéssica Sodré	Vivemos uma realidade onde os alunos chegam e só sabemos que são autistas quando chegamos no primeiro dia de aula. Falta planejamento, continuidade, diálogo e também parceria. a
Andréa Werner	Sei do meu papel, mas também sei dos meus direitos e por isso fica difícil trabalhar onde só se cobra e pouco se oferece.
Tonho da Lua	Na minha opinião, o professor deve incluir, mas para que isso aconteça, com qualidade, ele deve ter tempo para planejar e incentivo para se capacitar.aa
Daniela Sales	Falta de tempo para atendimento individualizado, falta formação adequada, falta muita coisa, mas sobram cobranças por resultado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A subcategoria 1, **Presença de familiares na escola**, discute uma realidade que sempre é pauta e motivo de discussão. Na maior parte das vezes, a família cobra muito ou é ausente e isso dificulta a contextualização da inclusão de maneira prática. Na fala dos/as professores/as, vemos que felizmente a realidade da escola pesquisada é positiva.

“Os familiares são presentes e às vezes cobram atividades adaptadas, acho que só não são mais presentes por conta do contexto social e por aqui ser zona rural” (Prof. Tonho da Lua).

“Algumas crianças precisam de suporte maior e sempre que solicitamos somos atendidas, isso facilita muito o nosso trabalho” (Profa. Nina Marker).

Nas leituras para essa pesquisa, percebemos a importância do acompanhamento familiar no processo de inclusão escolar e de como esse acompanhamento pode ser compreendido a partir de diferentes referenciais teóricos que destacam o papel das interações sociais no desenvolvimento humano.

Teoricamente, Vygotsky (1934), trazendo sua perspectiva sócio histórico cultural, defende que a aprendizagem ocorre mediada pelas relações sociais, sendo a família o primeiro e mais significativo contexto de desenvolvimento da criança, o que reforça a necessidade de articulação entre família e escola. Assim também Bronfenbrenner (1979), por meio da sua Teoria Bioecológica, que evidencia que a família integra o microsistema e exerce influência direta sobre o desempenho escolar, destacando ainda que a interação entre família e escola.

Mantoan (2003), mais uma vez corrobora, argumentando que a efetivação da inclusão depende da participação ativa da família no planejamento e acompanhamento do percurso escolar do estudante. Na mesma direção, Claudia Werneck (1997), em sua obra Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva, compreende a família como protagonista na garantia do direito à educação inclusiva.

No âmbito das políticas públicas, a UNESCO (1994), por meio da Declaração de Salamanca, e o Ministério da Educação (2008), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçam a necessidade de articulação entre escola, família e serviços especializados, evidenciando que o acompanhamento familiar constitui elemento estruturante para a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Em resumo, dentro das políticas públicas, vemos um esforço em mostrar a essas famílias que é importante que a criança esteja na escola e que ela acompanhe o seu desenvolvimento.

No âmbito particular, como pesquisadora, me sinto confortável em opinar por viver os dois lados, o de professora e mãe atípica. Além disso, como estudiosa do tema, vejo a necessidade de mais troca de conhecimento. Muitas profissionais não sabem o básico, o que dificulta até o entendimento entre família e escola.

No que concerne a subcategoria 2, **Aprendizagem dos alunos com TEA**, vemos mais uma vez na fala das professoras e do professor entrevistados a necessidade de suporte, já que muitas vezes existe uma dificuldade de compreensão

com relação as particularidades de cada aluno assistido. A profa. Andréa Werner expõe: cada criança tem seu tempo, mas como dar suporte com uma sala superlotada?

Já Jéssica Sodré reforça: Seria necessário um acompanhamento mais individualizado, mas não damos conta nem das crianças ditas típicas.

Essas falas reforçam a compreensão de como se dá a aprendizagem do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que envolve diferentes estratégias e tempo de dedicação. Muitos aportes teóricos fortalecem e destacam especificidades cognitivas, sociais e comportamentais em alunos com TEA.

Mais uma vez, à luz da perspectiva sócio histórico cultural, Vygotsky (1934) concebe a aprendizagem como processo mediado socialmente, indicando que intervenções intencionais e apoio sistemático são fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aspecto essencial no trabalho com estudantes com TEA.

Já no campo das teorias cognitivas, Frith (1989) propôs a teoria da Coerência Central Fraca, já citada aqui, segundo a qual indivíduos com autismo tendem a privilegiar detalhes em detrimento da compreensão global, o que pode impactar a interpretação de textos e situações complexas, levando o/a professor/a a precisar de muito mais tempo para conseguir resultados.

Complementando, Baron-Cohen (1995) destaca prejuízos, no que foi intitulado Teoria da Mente, interferindo na aprendizagem que envolve compreensão de intenções e interações sociais. Já na perspectiva educacional, Schopler (1995), criador do programa TEACCH, defende a aprendizagem estruturada, com organização ambiental e uso de suportes visuais, favorecendo previsibilidade e autonomia.

Por fim, corroborando com essa visão, Silva *et al.* (2025) afirmam que a formação continuada, aliada a ações de sensibilização, é fundamental para promover práticas inclusivas eficazes que favoreçam a forma de aprender das crianças autistas. O estudo aponta que, quando os/as professores/as compreendem não apenas os aspectos teóricos do TEA, mas também recebem suporte técnico e emocional, conseguem adaptar suas práticas educacionais de forma mais sensível, empática e eficaz.

Como profissional e como mãe atípica, sou atingida diretamente por essas dificuldades. Porém, ao desenvolver um trabalho de pesquisa, consigo olhar de

maneira mais individualizada para cada educando e para minha filha. As dificuldades não devem ser apenas barreiras, devem ser impulso e o foco não deve ser nelas.

A subcategoria 3, **Uso de recursos pedagógicos**, refere-se ao suporte utilizado durante a prática diária, evidenciando a necessidade de material realmente adequado, planejado e que favoreça a inclusão. Durante as falas, ficou evidenciado que as professoras e o professor entrevistados utilizam, dentro de sua realidade os recursos pedagógicos disponíveis, mas que eles deixam muito a desejar, porque não são individualizados e nem pensados para cada discente e suas necessidades. Nas falas das professoras:

“Uso livros de histórias, cartazes para comunicação visual sobre tarefas e rotinas, músicas, desenhos para colorir, vídeos e brinquedos pedagógicos disponíveis, mas tudo de maneira geral, porque falta um documento que assegure conhecer meu aluno autista e seus interesses” (Profa. Andréa Werner).

“Uso o que a escola oferece e procuro sempre fazer alguns materiais por conta própria, mas isso nem sempre é possível, porque demanda valores financeiros. A escola não tem suporte adequado, mas dentro da realidade, buscamos utilizar vídeos, atividades recreativas direcionadas e momento de ludicidade” (Profa. Temple Grandin).

Na literatura consultada, a defesa do uso de recursos pedagógicos como estratégia para a efetivação da inclusão escolar encontra respaldo em diferentes referenciais teóricos. Se alinha em Vygotsky (1934), que concebe a aprendizagem como processo mediado por instrumentos e signos, indicando que materiais concretos, recursos visuais e tecnologias funcionam como mediadores do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nessa perspectiva, Scavoni (2016), em seu estudo sobre a percepção docente acerca dos recursos pedagógicos acessíveis, traz que aspectos estruturais, muito atrelados à prática docente, não devem interferir no contexto pedagógico maior, que é incluir e a inclusão acontece de maneira mais facilitada com uso de recursos. Mendes (2006), também enfatiza a necessidade de adaptações curriculares e da oferta de recursos de acessibilidade como condições para a aprendizagem no contexto da classe comum.

Internacionalmente, Rose (2002), ao propor o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), defende a oferta de múltiplos meios de representação, ação e engajamento, reforçando a importância de recursos diversificados para atender às diferentes formas de aprender. Na mesma direção, Tony Booth e Mel Ainscow (2002),

por meio do Index for Inclusion, argumentam que a eliminação de barreiras à aprendizagem passa pela reorganização do ambiente escolar e pela utilização de estratégias e recursos que ampliem o acesso ao currículo.

No âmbito das políticas públicas brasileiras, o Ministério da Educação (2008) reforça que o Atendimento Educacional Especializado deve organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, evidenciando que tais instrumentos são estruturantes para a garantia da participação, permanência e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Aqui, reforçamos que é importante que todo tipo de recurso disponível seja aproveitado de maneira planejada e que também, todos os pontos devem ser tidos como importantes, incluindo o contexto afetivo.

6.6 – Categoria IV - Observações acerca do Recurso Educacional e possíveis melhorias

Nesta categoria final, os/as professores/as puderam apresentar sugestões e recomendações para aprimorar o recurso educacional já apresentado como protótipo. As propostas envolveram estratégias individuais, adaptação, formação docente, entre outras ações voltadas à promoção de uma prática mais inclusiva. As contribuições evidenciaram um esforço coletivo por partes dos/as profissionais em querer que a inclusão aconteça. As falas revelam entusiasmo com recursos acessíveis e a importância de um ambiente emocionalmente seguro para o estudante com TEA.

Quadro 6 - Distribuição de respostas explicitadas na entrevista semiestruturada, em relação a categoria IV.

CATEGORIA IV - OBSERVAÇÕES ACERCA DO PRODUTO EDUCACIONAL E POSSÍVEIS MELHORIAS	
PARTICIPANTE	RESPOSTA
Temple Grandin	O recurso já me ajudou em muitos dias que as crianças estavam mais agitadas e inquietas. Ele favoreceu o equilíbrio necessário para que a aula fluísse.
Nina Marker	O produto ajuda muito porque as crianças precisam de um recurso mais específico e eficaz.
Jéssica Sodré	Acredito que o recurso é muito útil, pois é uma forma lúdica de apresentar as crianças conceitos como empatia, orientando sobre o respeito às diferenças.
Andréa Werner	Todo recurso que facilite a inclusão é bem-vindo e esse trata de um tema pouco discutido, de forma lúdica falamos sobre respeito e empatia.
Tonho da Lua	É um recurso acessível e que traz para a criança uma motivação para estar em sala participando, elas adoram.
Daniela Sales	Sim, o protótipo torna o conteúdo mais acessível, pois combina elementos lúdicos e visuais, que chamam a atenção das crianças com TEA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A subcategoria 1, **Utilização do protótipo**, mostra que as/os docente/s tiveram bons resultados ao utilizar o protótipo já disponível na escola e que ele realmente ajuda na dinâmica da sala de aula, principalmente quando a criança com TEA está mais agitada e pouco disposta a interagir. Dessa forma, percebemos que as falas convergem com o que traz a literatura sobre o uso de bonecos como mediadores, pois o uso de livros e bonecos como mediadores no processo de inclusão escolar encontra respaldo em diferentes referenciais teóricos que destacam a mediação simbólica, a ludicidade e a afetividade como elementos centrais da aprendizagem.

A professora Temple Grandin traz que: os alunos amam o protótipo que fica em uma estante na sala, não só as crianças com TEA, ele ajuda de maneira geral.

Vygotsky (1934), nos apresenta que o desenvolvimento ocorre por meio da

interação social mediada por instrumentos e signos, sendo o brinquedo e a linguagem recursos privilegiados na constituição das funções psicológicas superiores, além de favorecerem a Zona de Desenvolvimento Proximal, tão importante, em particular, para se trabalhar com crianças neurodivergentes.

De forma complementar, Wallon (1941) enfatiza sempre a dimensão afetiva do desenvolvimento, defendendo que o brincar possibilita expressão emocional e construção das relações sociais, aspecto fundamental para práticas inclusivas e aqui o recurso, acessível, casa com a proposta.

Trazendo conceitos mais históricos, na abordagem psicanalítica, Winnicott (1971) introduz o conceito de objeto transicional, compreendendo o boneco como elemento mediador entre o mundo interno e externo da criança, favorecendo segurança emocional e interação e se alinhando com o campo educacional, onde Bruner (1996) complementa, destacando o papel da narrativa na organização do pensamento e na construção de significados, atribuindo à literatura função estruturante no processo de aprendizagem.

Por fim, autores brasileiros como Kramer (1999) e Mantoan (2003) defendem o livro como mediador cultural que amplia repertórios e promove formação humana e ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas que garantam participação e pertencimento de todos os estudantes. Assim, livros e bonecos configuram-se como recursos pedagógicos potentes para promover interação, acessibilidade e aprendizagem no contexto da educação inclusiva.

Como professora, pesquisei e acreditei no recurso do boneco desde 2020, quando comecei a trabalhar com ele na hora da intervenção. Acredito que o lugar de pertencimento da criança se inicia exatamente no que ela vê como segurança. Seja um objeto, seja uma pessoa e quando pudemos juntar os dois, fica mais fácil que a inclusão aconteça sem tanto esforço.

Dando sequência, na subcategoria 2, **Utilização do gênero poema**, os/as professores/as foram indagados/as sobre a utilização desse gênero e se fazia sentido o seu uso na hora de incluir. A professora Daniela Sales disse: “Os alunos se interessam pela poesia por conta das rimas, da musicalidade, e como autistas gostam de previsibilidade, eles ficam atentos esperando a sequência”.

O professor Tonho da Lua reforça: “as crianças amam o gênero porque se envolvem com facilidade”. Trazendo para a literatura consultada, percebemos que a utilização do gênero textual poema no trabalho pedagógico com crianças com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser fundamentada a partir de referenciais que destacam a linguagem literária como mediadora do desenvolvimento.

Sob o enfoque dos gêneros discursivos, Bakhtin (1979), em sua obra “Estética e criação verbal” defende que a linguagem se materializa em diferentes gêneros sociais, sendo o poema uma forma expressiva que amplia a competência comunicativa e a participação cultural.

Corroborando, no campo educacional, Bruner (1996), em seus estudos sobre cultura e educação, destaca que a linguagem literária, marcada por ritmo e repetição, favorece a organização cognitiva e a construção de significados, assim como Soares (2004), que aponta que o trabalho com gêneros textuais, como o poema, contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica e da apropriação da linguagem escrita.

Já considerando especificidades do TEA, trazemos a contribuição de Uta Frith (1989), em sua análise sobre o enigma do autismo, que explica que indivíduos dentro do Espectro Autista tendem a responder positivamente a estruturas organizadas e padrões previsíveis, enquanto Attwood (2007), em seu guia completo sobre o espectro, ressalta que ritmo, repetição e linguagem concreta podem favorecer a compreensão e o engajamento.

Assim, o poema, por sua estrutura rítmica, musicalidade e possibilidade de apoio visual e concreto, configura-se como recurso pedagógico potente para promover linguagem, interação e inclusão no contexto escolar.

O gênero poema sempre me chamou atenção desde criança, hoje entendo que por conta da minha neurodiversidade. Trabalhar poema é antes de tudo trabalhar som e em ambientes com muito estímulo, principalmente, o som apropriado faz diferença.

Por fim, na subcategoria 3, **Melhorias no Recurso Educacional**, pedimos que os/as entrevistados/as dessem sugestões acerca da melhoria do recurso, já que o intuito é que ele seja acessível para todos os contextos educacionais e perfis profissionais. A intenção é que ele abrace crianças e também professores/as que precisam de suporte para que a inclusão aconteça.

Na fala da professora Daniela Sales: seria interessante desenvolver uma versão digital do produto, para facilitar todo e qualquer acesso, independente do lugar, assim poderíamos ter uma continuidade no trabalho.

A professora Temple Grandin afirma: o material poderia ser inserido no PPP da escola, assim, viraria documento necessário a inclusão.

O que percebemos, nas falas e também nos autores que escrevem sobre o tema é que a construção de um recurso educacional inclusivo eficaz deve estar fundamentada em referenciais teóricos que assegurem acessibilidade, flexibilidade e promoção da participação de todos os estudantes. Nessa perspectiva, Rose e Meyer (2002), ao formularem o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), defendem que recursos pedagógicos eficazes precisam oferecer múltiplos meios de representação, ação/expressão e engajamento, contemplando diferentes perfis de aprendizagem.

De modo complementar, Booth e Ainscow (2002), por meio do Index for Inclusion, aqui também já citado, argumentam que práticas e materiais educacionais devem atuar na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, sendo eficazes quando ampliam o acesso ao currículo comum. Já Mantoan (2003), reforça que a inclusão implica reorganização das práticas pedagógicas, não se limitando a adaptações pontuais, mas promovendo estratégias que garantam pertencimento e aprendizagem significativa.

Na mesma direção de Manton, Mendes (2006) destaca a importância da articulação entre recursos pedagógicos e currículo, defendendo a acessibilidade como elemento estruturante do ensino inclusivo.

Por fim, percebemos que tais fundamentos dialogam com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação (2008), que orienta a organização de recursos e serviços para garantir acesso, permanência e aprendizagem. Assim, um recurso educacional inclusivo eficaz é aquele que atua como instrumento de mediação pedagógica, reduz barreiras, flexibiliza estratégias e promove participação ativa e aprendizagem significativa para todos os estudantes.

7 RECURSO EDUCACIONAL PARADIDÁTICO “O MONSTRINHO ENCANTADO” E MANUAL DE UTILIZAÇÃO



Fonte: Foto de arquivo pessoal da autora, estilizada com uso de inteligência artificial.

Ao descobrir que teria alunos com autismo em sala, senti necessidade de mostrar que o diferente não é ruim e me veio a ideia do monstinho. Tido como algo assustador, quis fazer a analogia de que tudo

depende de como se olha. Aqui dois alunos contam a experiência de como foi passar o final de semana com o montrinho em casa.

Esta sessão destina-se aos desdobramentos do Recurso Educacional apresentado como contribuição à pesquisa “A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista dos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural de Teresina/PI” requisito para o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa sessão, constam as etapas que fizeram parte da elaboração do recurso, em consonância com os estudos realizados na pesquisa, bem como os objetivos, os métodos e os resultados que buscamos alcançar.

De acordo com o tema, questionamentos, objetivos de estudo e sua relevância, o recurso educacional foi apresentado à comunidade educacional e social, em formato de livro paradidático, intitulado “O MONSTRINHO ENCANTADO”, que foi acompanhando de um manual de instruções para utilização do livro.

Tem como objetivos principais:

- a) compreender o desenvolvimento da dimensão sócio afetiva para consolidação da inclusão nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- b) refletir sobre as contribuições da afetividade para a educação;
- c) analisar o cotidiano inclusivo, por meios das experiências afetivas.

O referido produto foi produzido usando-se recurso tecnológico, através do programa CANVA e da I.A. Gemini, seus personagens foram apresentados e criados a partir de vivências pessoais e profissionais e dos aspectos afetivos existentes entre os participantes da pesquisa, crianças com Transtorno do Espectro Autista, laudados, que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental de escola da Zona Rural de Teresina - PI.

7.1 Principais personagens e suas características

PERSONAGEM PRINCIPAL: MARIA - Menina de 6 anos que não se adaptou na creche e chega à escola para cursar o 1º ano do Ensino Fundamental Menor. Menina calma, porém, que tem muitas dificuldades sensoriais e com nível de suporte 2, Maria tem como dificuldade mais desafiadora a socialização.

Figura 13 - Imagem da Personagem Maria.



Imagem gerada artificialmente pela plataforma google gemini (2024).

PROFESSORA DAYSE - Professora do Ensino Fundamental Menor há 25 anos, a professora, também autista, diagnóstica tardiamente, tem como principal característica o acolhimento a seus alunos e por isso sempre desenvolve projetos com essa temática. Mãe de duas meninas autistas, a professora se desafia todo dia a entender mais sobre o tema, derrubando barreiras em prol do bem-estar de seus alunos, suas filhas e do seu próprio bem-estar.

Figura 14 - Imagem da Professora Dayse.



Imagem gerada artificialmente pela plataforma google gemini (2024)

MONSTRINHO ENCANTADO - Recurso pedagógico criado pela professora, usado em sala de aula, fica sempre à disposição da estudante para fazê-la sentir acolhida e protegida no ambiente, em primeiro momento, estranho.

Figura 15 - Imagem do Monstrinho Encantado.



Imagem gerada artificialmente pela plataforma google gemini (2024).

7.2 Profissionais envolvidos na produção do Livro Paradidático

Para entendermos e adentrarmos na descrição das etapas, faremos uma exposição dos profissionais responsáveis pela produção do livro paradidático, destacando que uma mesma pessoa fez mais de um trabalho ou etapa. De 1 a 4 apresentamos as funções e trabalho desempenhado por cada profissional convidado a colaborar nessa construção.

ROTEIRISTA: Responsável pelo roteiro, constam nesse roteiro a construção do texto e as informações pertinentes para o projeto.

ARTE FINALISTA: Realiza construção gráfica do produto (livro).

REVISOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: Revisa os diálogos, textos, títulos.

REVISOR DE ARTE: Avalia a obra, podem ser de texto e de artes, são responsáveis por identificar os erros.

7.3 Grupos de convivência e observação da prática para elaboração do Livro Paradidático

Para a consolidação e validação do recurso educacional, houve em primeiro momento a aplicação da história de maneira real, ou seja, o monstrinho encantado, já existe e é um recurso utilizado em sala de aula, na escola citada na pesquisa e que traz benefícios positivos no que diz respeito a resultados de permanência e alfabetização de crianças autistas matriculadas nessa escola.

A personagem principal, Maria, é um nome fictício, porém em homenagem a filha da professora que é autista e a personagem foi criada a partir de uma aluna que teve o recurso como seu aliado na dinâmica de inclusão e que hoje está alfabetizada e com repertório vocabular adequado para sua idade.

Houve, de início, um levantamento sobre os benefícios a serem atingidos, para posterior construção do livro paradidático, que pode auxiliar outros professores a trabalhar o tema em sala de aula.

O livro é apresentado em forma de poema. A escolha do gênero textual poema, por parte da pesquisadora, diz respeito ao fato desse gênero ser o primeiro a ser trabalhado nas séries iniciais, por ser de fácil assimilação para crianças nessa faixa etária. As características físicas e emocionais que são citadas no poema, se

deram a partir das observadas em sala de aula.

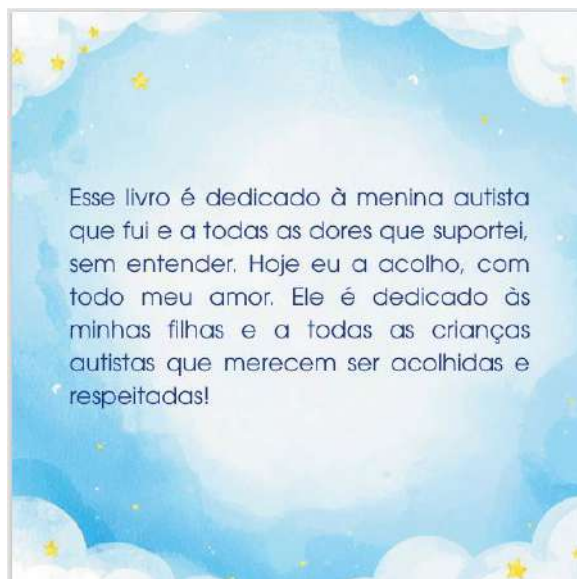
Após essa etapa, o primeiro passo foi escrever o poema, que posteriormente passou por revisão ortográfica. Feita essa primeira parte, buscou-se um ilustrador que deu vida aos personagens principais a partir dos personagens já existentes na dinâmica de sala de aula. Em diálogo, procurou-se focar na construção das personagens de forma que os mesmos fossem os mais fidedignos possível aos que já existem na escola.

Definidos as personagens cenário e texto, foi feita a parte gráfica dos desenhos, sendo esta parte um diferencial, uma vez que este trabalho se baseia em personagens que realmente existem e tem caráter afetivo para a professora, nada mais justo, por se tratar desse o tema da pesquisa, e foi feito em parceria com uma pessoa de seu ciclo de amizade e que conhece suas características e personalidade.

Para finalizar as etapas, o material de desenho produzido, foi revisado pelo designer gráfico, junto com a professora, que fez a conclusão com o anexo dos conteúdos escritos, encartes, edição e demais ajustes, gerando assim uma versão impressa e uma versão digital do livro paradidático.

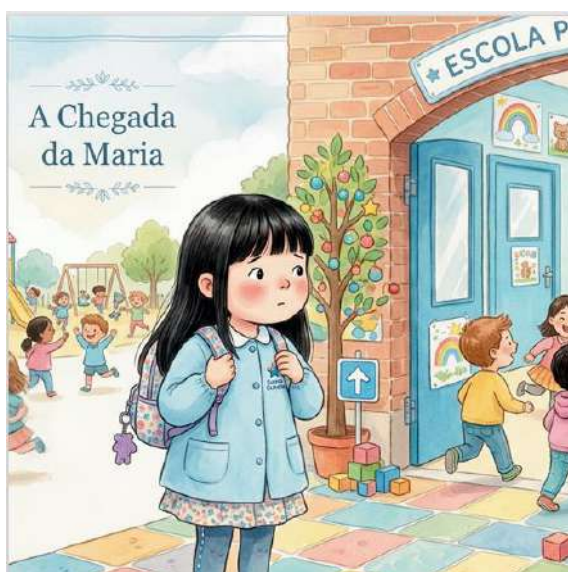
7.4 O livro “O MONSTRINHO ENCANTADO”

O livro “O MONSTRINHO ENCANTADO”





**Maria chegou à escola,
Era um mundo diferente.
Tinha cores, barulhos e
formas,
E muita, muita gente...**



**Ela só conhecia o
colo da mãe,
Esse era seu lugar seguro.
No meio daquelas pessoas,
Ela se sentia no escuro.**



**Porém, para sua surpresa,
A tia trouxe algo especial:
Abriu a porta da sala
E lhe mostrou um
amiguinho legal.**



**Em cima da sua mesinha,
Na cadeira reservada
para ela,
Tinha um colega diferente,
Sorridente e
meio banguela.**



**Ele parecia familiar,
Era fofinho e muito
engraçado.
A tia o entregou e disse:
- Ele vai ser seu aliado!**



No peito dele havia
uma frase
Que a tia leu para Maria.
Era uma frase para
guardar, e dizia:
“Aqui você vai viver
momentos de alegria!”



**Não foi fácil
a adaptação.
A escola era muito
diferente.
Mas, sempre que Maria
chegava,
Seu amiguinho a
esperava, contente.**



**Maria foi se sentindo
acolhida,
Amada e muito especial.
Enquanto aprendia a ler,
O amiguinho lhe dava o
suporte ideal.**



**Percebeu que, nas suas
tarefas,
Tinha a figura dele como
incentivo:
“Você consegue! ”,
“Você é capaz! ”
O amigo dela era
realmente incrível!**



**Com o passar do tempo
e das lições,
Maria foi ficando muito
à vontade.
Entrar na sala não era
mais problema,
E nem lhe gerava
ansiedade.**



**Afeto, acolhimento
e amor,
Estavam presentes
na escola.
Maria não aprendia
só a contar e ler
Ela aprendia
a PERTENCER!**



**Pertencer em ambiente
inclusivo,
Onde o amigo era seu
protetor.
Ela viu, com todo esse
cuidado,
A imensidão do seu valor.**



**Maria era uma
criança autista
Que ganhou um
amiguinho apaixonado.
Foi feito especialmente
para ela.
O nome dele?**

O MONSTRINHO ENCANTADO!!



7.5 O manual do livro “O MONSTRINHO ENCANTADO”

Ainda como resultado do processo de investigação e em consonância com a natureza profissional do Mestrado, foi desenvolvido, junto ao livro, o **Manual de Orientação do Livro: O Monstrinho Encantado**. Concebido como recurso de apoio para professores na inclusão de estudantes com TEA, ele foca na mediação afetiva como parte inicial do processo de inclusão.

É um recurso educacional que possibilitará aos docentes que ainda não têm muito conhecimento sobre como incluir os estudantes com TEA na escola de ensino fundamental, anos iniciais, uma material didático, introdutório, que irá subsidiá-lo sobre essa demanda.

Trata-se de um recurso acessível, didático que fará a diferença para docentes e discentes no campo da educação, na perspectiva da educação inclusiva.



Capa do Manual: Imagem gerada artificialmente pela plataforma google gemini (2024).

O recurso está estruturado em três unidades complementares, organizadas

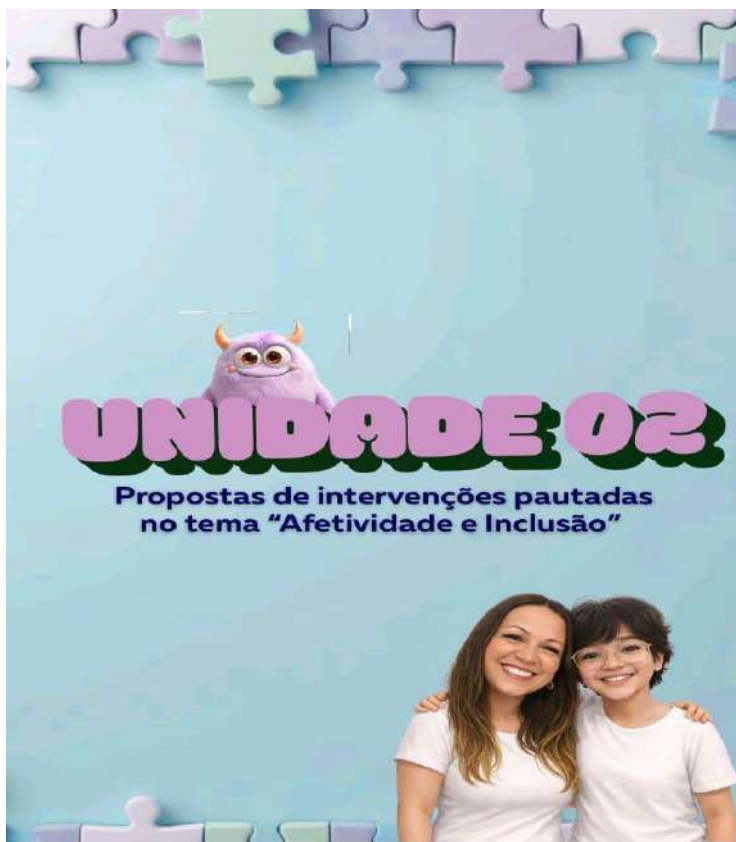
de maneira contextualizada.

Unidade 1 – Literatura e Multiplataforma: Apresenta a narrativa central do “Monstrinho Encantado” em dois formatos: e-book para leitura individual e vídeo para atividades coletivas de formação pedagógica e diferentes formas de inclusão.



A Capa da primeira unidade do manual, mostra eu e meu filho Pablo Henrique, hoje com 26 anos. Cursei a licenciatura quando estava grávida dele e foi o primeiro que levei à escola, sendo mãe e professora, pois estudava na mesma escola que eu trabalhava.

Unidade 2 – Intervenções Pedagógicas: Reúne propostas de intervenções pautadas na afetividade e inclusão, inspiradas na Lei Brasileira de Inclusão. O principal objetivo dessa unidade é favorecer a permanência e participação do discente com TEA por meio do boneco mediador, que atua como símbolo de segurança emocional.



A Capa da segunda unidade do manual, mostra eu e minha filha Sophia Alanis, hoje com 18 anos. Sophia é minha fonte de inspiração, ama ler, desenhar, adora animes. Autista, suporte 1, por ela estudo e me capacito.

Unidade 3 – Prática e Instrumentalização: Oferece um guia passo a passo para confecção do personagem em oficinas, além de planos de aulas adaptáveis e indicações de leituras complementares para aprofundamento do tema.



A Capa da terceira unidade do manual, mostra eu e minha filha Maria Laura, hoje com 9 anos. Maria é minha fortaleza, a partir dela aprendi a me defender. Autista suporte 1 e TDAH, Maria me ensina diariamente sobre amor.

O diferencial desse manual reside exatamente na sua natureza sensível, que “abraça” o educador e o educando numa rede de afeto e pertencimento, buscando transformar as teorias walloniana e vygotskyana em estratégias práticas para o cotidiano escolar.

8 CONCLUSÃO

Concluir esta pesquisa é, antes de tudo, reafirmar uma convicção que atravessou cada capítulo deste trabalho e toda uma vida profissional: não há inclusão verdadeira sem afetividade. Ao investigar as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tornou-se evidente que os avanços mais significativos não emergem apenas de metodologias estruturadas ou de recursos adaptados, mas da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, já que pertencer é diferente de estar.

Temos que reforçar com estudos e práticas que a escola inclusiva não se constrói somente por força de legislações ou diretrizes normativas, ainda que estas sejam importantes e fundamentais. Ela se materializa nos gestos cotidianos, na escuta sensível, na paciência pedagógica, na intencionalidade do olhar do corpo docente, que reconhece o estudante para além de um diagnóstico. Ao longo desta pesquisa e de todas as leituras e conversas direcionadas com as entrevistas, compreendeu-se que a afetividade não se opõe à dimensão cognitiva; ao contrário, constitui-se como condição para que a aprendizagem aconteça, especialmente quando se trata de crianças com TEA, cujas formas de comunicação e interação desafiam modelos pedagógicos tradicionais.

Os dados analisados revelaram que práticas mediadoras, como o uso de recursos lúdicos e estratégias estruturadas, ganham potência quando atravessadas por vínculos de confiança. Essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva de Vygotsky (1997), para quem a mediação não é apenas técnica, mas essencialmente humana.

Assim, a mediação docente, fundamentada teoricamente e sustentada por uma postura reflexiva, mostrou-se essencial para promover participação, autonomia e desenvolvimento das crianças com TEA. Esta pesquisa confirma a hipótese inicial de que o vínculo afetivo precede o pedagógico, visto que, nas entrevistas realizadas, 100% dos docentes destacaram que o processo acadêmico do estudante com TEA só ocorreu após o estabelecimento de uma relação de confiança.

Dessa forma, respondendo à problemática do trabalho, compreendeu-se a afetividade como mediadora no processo de desenvolvimento escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolarização de crianças com Espectro Autista. Além disso, tomando por parâmetro as entrevistas, identificou-se os impactos da

afetividade no processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA incluídos na escola pesquisada, o que fortalece a importância do estudo, pois ao analisar as percepções docentes acerca do Transtorno do Espectro Autista e sobre a afetividade, percebeu-se que recursos com enfoque afetivo podem auxiliar no processo de inclusão e também ajudar os docentes com relação a insegurança que muitos ainda tem por falta de conhecimento e/ou capacitação.

Além disso, outro ponto que se destacou foi a constatação de que o estudante com TEA aprende quando se sente pertencente, respeitado e acolhido e isso foi comprovado tanto nas leituras feitas em teóricos como Wallon (2007), que posiciona a afetividade como força mobilizadora do cognitivo, quanto nas entrevistas com o corpo docente inserido no contexto escolar estudado, corroborando com a tese do autor sobre a indissociabilidade entre o afetivo e o cognitivo.

Durante todo o percurso de construção dessa pesquisa, os desafios, que ora desestimulavam, me fizeram enxergar que não só a inclusão enfrenta obstáculos, mas tudo o que nos propomos a fazer com dedicação. Entre muitas dificuldades, como viajar para outro estado sempre que precisei assistir aula e qualificar, a falta de incentivo e o fato de deixar minha filha sob o cuidados de terceiros, cito um dificuldade que poucos falam: a dificuldade de ser ouvida.

Foi no processo de organizar muitas ideias que tive que aprender que nem tudo sai como planejado no campo da pesquisa. Um vídeo que não ficou satisfatório, prazos que não dei conta como gostaria, ou livros que não pude comprar por conta das responsabilidades. Pesquisar é como incluir, demanda braços abertos e mais que isso, demanda olhar sensível para se conseguir mesmo nas adversidades.

Cabe aqui falar porque escolhi o nome fictício da escola como “Braços Acolhedores”. Exatamente por acreditar que todas as crianças que chegam à escola merecem esse abraço de proteção, incentivo e acolhimento. Não existe educação em afeto.

Assim, falar de inclusão e falar de educação é falar de humanidade, essa é uma bandeira que deve ser defendida. Devemos reconhecer que cada sujeito carrega singularidades que não devem ser vistas como obstáculos, mas como expressões legítimas da diversidade humana, tão necessária para sermos quem somos. Nesse sentido, esta pesquisa reafirma que educar é um ato profundamente relacional. A afetividade, longe de ser um elemento secundário, constitui-se como eixo estruturante do processo educativo, especialmente em contextos que exigem sensibilidade para

compreender comportamentos, silêncios, resistências e avanços sutis.

Também se evidenciou, ao longo de todo o texto, que a consolidação de uma cultura inclusiva demanda formação continuada, trabalho colaborativo e compromisso institucional. Contudo, nenhuma política pública substitui o impacto transformador de um corpo docente que acredita no potencial de seu estudante, seja ele neurodivergente ou não. A inclusão se constrói no encontro e é nesse encontro que a afetividade se revela como força mobilizadora da aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que promover a inclusão de estudantes com TEA não significa apenas garantir acesso físico à sala de aula, mas assegurar experiências educativas significativas, que respeitem ritmos, valorizem conquistas e fortaleçam vínculos. Mais do que adaptar conteúdos, é preciso adaptar olhares sensíveis.

Dessa forma, a pesquisa reafirma a tese de autores como Aarons e Gittens (1992), sobre a importância de uma abordagem sensível ao autismo. Concluindo-se assim, que educar com afeto não é bônus, mas a condição fundamental para que a escola amplie possibilidades e garanta, de fato, o direito de aprender de cada estudante.

Espero que este trabalho possa contribuir não apenas para o debate acadêmico, mas para a prática docente cotidiana, inspirando educadores e educadoras a compreenderem que ensinar, especialmente em contextos inclusivos, é um ato que envolve conhecimento, compromisso e, sobretudo, sensibilidade. Afinal, quando a escola se permite educar com afeto, ela amplia possibilidades, transforma trajetórias e reafirma o direito de cada estudante de aprender e de pertencer. Deixar a/o estudante pertencer, é deixá-la/o voar.

Assim, a ideia primeira se fortaleceu a cada leitura e a cada parágrafo escrito. Espero que essa pesquisa sensibilize a sociedade e comunidade escolar de que incluir é possível, mesmo sem muitos recursos ou estrutura, mas com estratégias certas e principalmente, com afeto.

REFERÊNCIAS

AARONS, M.; GITTENS, T. O Autismo: uma abordagem sensível. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1992.

AMERICAN AUTISM ASSOCIATION. **What is Autism?** [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://www.myautism.org/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2014.

ARAÚJO, Ubiratan D'Ambrósio de. Educação inclusiva: uma proposta de educação para todos. Brasília: **UNESCO**, 2004.

AURÉLIO. **Dicionário Aurélio: sério, moderno, novo**. Curitiba: Positivo, [s.d.].

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A infância e sua singularidade**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BERNI, Maria Lourdes. Mediação e desenvolvimento humano: Vygotsky hoje. Campinas: **Papirus**, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

CALDÉRON, Patrícia et al. **Autismo: aspectos clínicos e educacionais**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Odaísa. A afetividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 643–658, 2015.

CAVACO, Cidália. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo de caso. **Revista Universidade Aberta**, 2009.

COUCHESNE, Eric et al. **Mapping early brain development in autism**. *Neuron*, v. 56, n. 2, p. 399–413, 2007.

DAVIS, Regina Maria; OLIVEIRA, Lígia Maria de. A construção do conhecimento e as interações na escola. **Teoria & Educação**, v. 22, n. 1, p.

DIAZ, F. et al. Educação inclusiva: fundamentos e práticas. **Revista Artmed, Porto Alegre**, 2009.

FACCI, Maria Cláudia. **Arte e linguagem: Vygotsky em foco**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

FARIA, T. C. et al. Educação Inclusiva: Uma abordagem teórica e prática sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental. São Paulo: **Editora XYZ**, São Paulo, 2015.

FERREIRA, M.; MAKINEN, L. Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para a diversidade. **Revista Cortez**, São Paulo 2017.

FRAYSSINET, Jean-Claude. História do autismo: de Kanner a nossos dias. São Paulo: **Revista Memnon**, São Paulo, 2012.

FRITH, Uta. Autismo: explicações de uma neuropsicóloga cognitiva. **Revista EDUSP**, São Paulo, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

———. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIOVANNI, L. M. **Reflexões sobre a prática docente**. Campinas: Papirus, 2003.

GREENSPAN, Stanley I.; WIEDER, Serena. O cérebro da criança autista: estratégias para desenvolver a comunicação e a linguagem. **Revista Artmed**, Porto Alegre 2006.

GROSSI, Ezequiel. Desenvolvimento sócio emocional e aprendizagem: desafios da inclusão escolar. **Revista Cortez**, São Paulo, 2020.

HALL, C. L. **Autismo: Teoria, Pesquisa e Prática Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora ABC, 2019.

HOBSON, R. Peter. O outro lado da mente: a natureza da diferença emocional e do autismo. **Revista Artmed**, Porto Alegre, 2002.

ITARD, Jean-Marc-Gaspard. Victor: o menino selvagem do Aveyron. 2. ed. **Revista UNESP**, São Paulo, 2011.

JARUSSI, João Pedro. Neurociência do desenvolvimento infantil: da teoria à prática. 2. ed. **Revista Vozes**, São Paulo, 2024.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Revista Nervous Child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

KLEIN, Melanie. O desenvolvimento precoce da consciência. In: KLEIN, Melanie. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1960. p. 293–327.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: apresentação de um quadro clínico e discussão das principais controvérsias da literatura. In: VOLKMAR, Fred et al. (org.). **Manual de autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 21-40.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: avaliação diagnóstica. In: VOLKMAR, Fred R. (org.). **Manual de autismo e transtornos globais do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 59–79.

KLINGER, Laura G.; DAWSON, Geraldine. **Facilitating early social and communicative development in children with autism**. In: SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B.; HEARSEY, Linda J. (Ed.). *Structured teaching in the TEACCH system*. New York: Springer, 1992. p. 121-142.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Jean Piaget e a psicanálise: uma introdução crítica**. São Paulo: Loyola, 1998.

LAUKENMANN, Matthias et al. An investigation of the influence of emotional aspects on the learning of science. **Revista International Journal of Science Education**, v. 25, n. 4, p. 489–507, 2003.

LEAL, Telma Ferraz. A afetividade na aprendizagem de alunos com deficiência: contribuições da psicologia de Henri Wallon. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 41, p. 395–408, 2011.

LEITE, José de. O papel da cultura no desenvolvimento infantil: Vygotsky ontem e hoje. **Revista Psicologia & Educação**, v. 4, n. 1, p. 23–35, 2001.

LEMOS, E. C.; FERREIRA, J. R. Educação Especial no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 45-60, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAHONEY, Agnes Fátima de Almeida; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A afetividade e o processo de escolarização**. São Paulo: Loyola, 2007.

MARQUES, Ricardo. Itard e o menino selvagem de Aveyron: uma experiência médico-pedagógica. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 14, n. 28, p. 83–100, 2000.

MATOS, Patricia Monteiro de; MATOS, Guilherme Porto de. Educação inclusiva: a importância da afetividade na sala de aula. **Revista Diálogos Possíveis**, v. 16, n. 1, p. 49–58, 2017.

MATTOS, M. R. et al. A Prática Pedagógica no Atendimento a Alunos com Transtorno do Espectro Autista. 3. ed. **Revista Editora Educação**, São Paulo, 2020.

MENEZES, Suze. **A relação entre afetividade e inclusão escolar**. Fortaleza: DPA Gráfica e Editora, 2023.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. L. Inclusão escolar: discursos e práticas em análise. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 27-45, 2014.

MITIJÁNS-MARTÍNEZ, Alicia. Desenvolvimento da afetividade e educação escolar. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 25, n. 3, p. 524–537, 2005.

NEVES, J. S.; RHAME, F. A.; FERREIRA, A. P. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva: desafios e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0190031, 2019.

OLIVEIRA, Ana Carolina; MARÇAL, Michele. O transtorno do espectro autista: diagnóstico, causas e intervenção. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 9, n. 1, p. 184–205, 2023.

OLIVEIRA, Ana Maria R. **História do autismo: principais marcos e descobertas. Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 14, n. 4, p. 723–730, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/3PwHvQkZWZrHRYjBwbWnSrHd/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2025.

PEREIRA, J.; SILVA, R. História da inclusão: dos paradigmas de exclusão às políticas públicas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, p. 1409-1420, 2024.

PEREIRA, M. E. S. Autismo: uma revisão histórica e conceitual. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 4, n. 2, p. 199-210, 1999.

PEREIRA, Miguel. **Psicopatologia do desenvolvimento: uma introdução**. Lisboa: Climepsi, 1999.

PIAGET, Jean. A afetividade nas operações intelectuais. In: LAJONQUIÈRE, Leandro de (org.). **Jean Piaget e a psicanálise: uma introdução crítica**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 128.

PLOTEGHER, L.; EL-KHATIB, M. História da deficiência: exclusão e inclusão ao longo dos tempos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 35-50, 2010.

PRIZANT, Barry M. et al. **The SCERTS Model: A comprehensive educational approach for children with autism spectrum disorders**. Baltimore: Paul H. Brookes, 2003.

RIVIÈRE, Ángel. **O autismo e os transtornos do desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 1984. In: por CAVACO, Cidália. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo de caso. Lisboa: Universidade Aberta, 2009. p. 121.

ROSIN-PINOLA, Ana Raquel; DEL PRETTE, Zilda A. P. Habilidades sociais educativas como base para a inclusão escolar: contribuições da psicologia. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 63–76, 2014.

SANTOS, M. C.; ALMEIDA, A. F. O Papel da Afetividade na Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 128, p. 55-70, jul./set. 2022.

SCHWARZ, Norbert; BLESS, Herbert. **Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning**. **Emotion, Cognition and Behavior**, v. 2, p. 157–183, 1991.

SCHWARZ, Norbert; BLESS, Herbert. Happy and mindless, but sad and smart? The impact of affective states on analytic reasoning. **Emotion, Cognition and Behavior**, v. 2, p. 157–183, 1991.

SILVA RAPOSO, Camila; FREIRE, Rosa; LACERDA, Helena. Transtorno do espectro autista: uma abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 305–312, 2015.

SILVA, D. L. et al. **A Inclusão Escolar de Alunos com TEA: Desafios e Estratégias de Ensino**. Rio de Janeiro: Editora EDUCA, 2018.

SMITH, Tristram. Children with autism: diagnosis and intervention. **Behavior Modification**, v. 13, n. 4, p. 507–525, 1989.

STONER, Rachel et al. **Patches of disorganization in the neocortex of children with autism**. *New England Journal of Medicine*, v. 370, n. 13, p. 1209–1219, 2014.

TAVARES, M. R.; SANTOS, L. F.; FREITAS, R. G. A Constituição de 1988 e a educação inclusiva: avanços e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 21-40, 2016.

TOLEDO, Paulo César; MARTINS, Luciana. O legado de Vygotsky e o desenvolvimento de crianças neurodivergentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, p. 4128–4140, 2009.

UDDIN, Lucina Q. et al. **Progress and roadblocks in the search for brain-based biomarkers of autism and attention-deficit/hyperactivity disorder**. *Translational Psychiatry*, v. 5, e500, 2015.

VOLKMAR, F. R.; KLIN, A. **Diagnóstico e classificação do autismo e dos transtornos invasivos do desenvolvimento: uma breve revisão histórica**. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 27, supl. 1, p. s56–s58, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/Yvf6VkDd7FNqCm79gDp3S3f>. Acesso em: 18 ago. 2025.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

———. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998..

———. **A psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1995. (obra de referência complementar frequentemente citada no Brasil)

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA- PROFEI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista das séries iniciais do ensino fundamental menor na zona rural de Teresina/PI**, que será realizada na ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR VIEIRA TORANGA, cujo pesquisador responsável é a Sra. Carolina Pitanga, professora da Universidade Estadual do Maranhão (orientadora) e o pesquisador participante, Dayse Teixeira Almeida, (orientanda) professora da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Teresina/PI.

É necessário que antes de termos sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

O objetivo do estudo é desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, para que os alunos/as autistas das séries iniciais do Ensino Fundamental Menor se sintam pertencentes ao espaço pedagógico em que estão inseridos, de forma a demonstrarem segurança para o desenvolvimento das atividades propostas durante o processo de aprendizagem no cotidiano da Escola Municipal Vereador Vieira Toranga, município de Teresina, Estado do Piauí.

A relevância deste estudo fixa-se na necessidade de investigar os efeitos que a prática de atividades envolvendo afetividade inicial podem causar na vida escolar de alunos autistas, de modo a assegurar que esses alunos e alunas se sintam acolhidos e seguros dentro do ambiente escolar. É preciso haver intervenções desde às séries iniciais, já que a criança autista tem dificuldade de socialização e isso pode atrapalhar ainda mais seu desenvolvimento e sua permanência na escola.

Espera-se obter resultados satisfatórios para contribuir no processo de escolarização e permanência de alunos e alunas com deficiência na educação básica, para diminuição de atrasos ou faltas recorrentes que prejudicam o desenvolvimento dos mesmos no ambiente escolar.

Para realização desta pesquisa, será realizada uma entrevista semiestruturada, onde buscaremos conhecer o perfil dos responsáveis e também o perfil dos docentes, sua experiência docente, experiência com os alunos autistas, e também conhecer seus posicionamentos acerca da inclusão e participação do aluno autista nas atividades de sala de aula.

Os mesmos serão previamente orientados sobre como os encontros irão acontecer, referente a temática e duração das entrevistas. Durante as reuniões, o único risco que poderá acontecer, é ter algum momento de constrangimento ou desconforto na entrevista, mas que isso será contornado por meio do diálogo respeitoso do pesquisador com os presentes para suavizar qualquer situação embaraçosa.

O produto desta pesquisa consiste em um material construído antes da coleta desses dados, porém que será personalizado de acordo com as respostas, de forma que todos os alunos e alunas assistidos sejam igualmente contemplados com o recurso. Trata-se de um boneco interativo, que acompanhará a crianças nas atividades de forma a fazê-la sentir segura e pertencente ao processo.

Pretendemos beneficiar de imediato os participantes do projeto, que serão os alunos e alunas autistas das séries iniciais do Ensino Fundamental Menor da Escola Municipal Vereador Vieira Toranga na cidade de Teresina - PI. Através dessa pesquisa e do acesso ao produto (boneco) as crianças poderão ser incluídas de acordo com as suas necessidades e gostos particulares, como hiperfoco, à medida que as temáticas e currículo serão associados às necessidades dos mesmos.

A importância desse trabalho consiste na análise dos impactos de como um ambiente acolhedor e seguro pode proporcionar avanço na vida escolar dos alunos autistas na Escola Municipal Vereador Vieira Toranga, através de observações e de fundamentação em teóricos que versam sobre a temática discutida neste projeto.

Sendo esta pesquisa, de teor relevante para os docentes, gestores escolares e para auxiliar na construção de políticas públicas educacionais, pois contribuirá para o conhecimento da vida escolar desses alunos e consequentemente a compreensão de direitos e deveres garantidos por leis voltados para a educação dos alunos autistas, contribuindo para um ambiente mais inclusivo.

Esclarecemos que os participantes sempre que desejarem, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo. A qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e ele

poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Evidenciamos ainda que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos.

Clarificamos que o(a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar, para tanto eu, _____ DOU MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Será garantido que o(a) participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias, assinadas, e rubricadas em todas as suas páginas pelas pessoas que realizaram assinaturas no final, e uma delas ficará em minha posse.

Endereçado(a) participante voluntário(a): Domicílio:

Em caso de dúvidas, você poderá ter mais informações através do contato com a orientando Dayse Teixeira Almeida, por meio do e-mail:

Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA/
Cidade

Universitária Paulo VI, Av. Lourenço Vieira da Silva N.º 1000 – Jardim São Cristovão – São Luis/MA, CEP: 65.055-310

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Teresina/PI_____/_____/_____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável
Carolina Pitanga

Dayse Tixeira Almeida
Pesquisador participante

APÊNDICE B – FORMULÁRIO INDIVIDUAL DO PARTICIPANTE REFERENTE À PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI



FORMULÁRIO INDIVIDUAL DO PARTICIPANTE REFERENTE À PESQUISA A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MENOR DA ZONA RURAL DE TERESINA /PI

INFORMAÇÕES GERAIS: Este formulário faz parte da construção de dados da pesquisa: **“A Afetividade no Contexto Educacional: O ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista das séries iniciais do Ensino Fundamental Menor da Zona Rural de Teresina – PI”**, da qual você faz parte. Preencha os dados solicitados abaixo e quaisquer dúvidas solicite o pesquisador.

DADOS SÓCIODEMOGRÁFICOS

Dados de Identificação: _____

Data de Nascimento: ____/ ____/ ____

Gênero: () Fem () Masc. () Prefiro não

Informar Estado Civil: () Solteiro ()

Casado () Outros

Profissão: _____ Formação em nível

de graduação: _____ Ano da Conclusão:

Há quantos anos
você leciona? _____

Quando você ingressou na Rede Municipal de Ensino de Teresina?

_____ Concursada (o) ou

seletiva (o)? _____

Há quantos anos está na atual escola que leciona?

Possui Pós-Graduação:

Especialização: () sim ()

não

Se sim, em qual área? _____

_____ Quando concluiu (ano)?

Mestrado: () sim () não

() Profissional () Acadêmico

Se sim, em qual área? _____

_____ Quando concluiu (ano)?

Doutorado: () sim () não

() Profissional () Acadêmico

Se sim, em qual área?

Quando concluiu (ano)?

Obrigada pela colaboração!

Rubrica do Participante

Rubrica do Pesquisador

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA- PROFEI



**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO PARTICIPANTE
REFERENTE À PESQUISA A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O
ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA RURAL DE TERESINA
/PI**

INFORMAÇÕES GERAIS: Este questionário faz parte da construção de dados da pesquisa: **“A Afetividade no Contexto Educacional: O ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista das séries iniciais do Ensino Fundamental da Zona Rural de Teresina – PI”**. Os resultados serão tabulados apenas com fins científicos. Não será divulgada ou exposta qualquer informação pessoal a seu respeito. É muito importante que o sr. (a) responda às perguntas com atenção e seja fiel nas respostas.

Nesta pesquisa pretendemos realizar um questionário sobre a afetividade no contexto educacional e na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa tem como objetivo principal compreender a afetividade como mediadora no processo de desenvolvimento escolar nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental de escolarização de crianças com espectro autista, dando ênfase nas práticas educacionais promovidas por docentes na Escola Municipal Vereador Vieira Toranga, em Teresina/PI.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Há quanto tempo você trabalha com estudantes com NEE? () 1 a 5 anos
() 6 a 10 anos
() 7 a 15 anos

☐ 16 a 20 anos

2. Você considera a afetividade importante em sua prática pedagógica? ☐ sim, considero importante

☐ não, não considero importante

☐ considero importante, porém em segundo plano

☐ considero que a afetividade tem que andar lado a lado com o conteúdo

3. O que é mais importante para você:

☐ Estabelecer uma relação de amizade/afeto com o educando ☐ Cumprir o conteúdo curricular proposto

☐ As duas práticas devem andar lado a lado ☐ Seguir as orientações e fazer seu trabalho

4. A sua escola fala sobre inclusão no planejamento mensal e/ou bimestral? ☐ Sim, fala

☐ Não, não há abertura ☐ Fala às vezes

☐ Não se trabalha inclusão de forma planejada

5. Os familiares são presentes e cobram atitude inclusiva da escola? ☐ Sim, são presentes

☐ Não, não cobram ☐ Às vezes cobram

☐ Eles não tem conhecimento sobre o tema

6. Você conseguiria elencar quais as principais dificuldades e desafios da inclusão dos estudantes com NEE?

7. Quais as principais características observadas em relação à aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista?

8. Você já observou que a afetividade pode influenciar o processo de ensino e inclusão de estudantes? Se sim, cite um exemplo.

9. Na sua opinião, quais os obstáculos para a interação entre professor(a) – estudante na escola? Isso dificulta a inclusão?

10. Em relação à equipe técnica de inclusão (se existir), quais são suas críticas: Você os classificaria como ponte ou entrave no processo de inclusão dos alunos com TEE? Justifique.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROTÓTIPO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA- PROFEI



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO PARTICIPANTE REFERENTE À PESQUISA A AFETIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL: O ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ZONA RURAL DE TERESINA /PI

INFORMAÇÕES GERAIS: Este questionário faz parte da construção de dados da pesquisa: **“A Afetividade no Contexto Educacional: O ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista das séries iniciais do Ensino Fundamental da Zona Rural de Teresina – PI”**. Os resultados serão tabulados apenas com fins científicos. Não será divulgada ou exposta qualquer informação pessoal a seu respeito. É muito importante que o sr. (a) responda às perguntas com atenção e seja fiel nas respostas.

Nesta pesquisa pretendemos realizar um questionário sobre a afetividade no contexto educacional e na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa tem como objetivo principal compreender a afetividade como mediadora no processo de desenvolvimento escolar nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental de escolarização de crianças com espectro autista, dando ênfase nas práticas educacionais promovidas por docentes na Escola Municipal Vereador Vieira Toranga, em Teresina/PI.

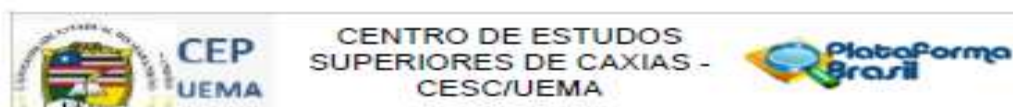
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROTÓTIPO

1. Em sua prática pedagógica, o protótipo do produto educacional já foi utilizado? Se sim, em qual contexto?
2. Existem outros recursos inclusivos em sua prática pedagógica? Se sim, quais?

3. Você acredita que um recurso pedagógico inclusivo, como esse, pode fazer a diferença em sua sala de aula? Se sim, explique.
4. O gênero poema e o protótipo chamaram a atenção dos alunos típicos para a inclusão de crianças com TEA em sala de aula?
5. O que você sugere de melhoria nesse recurso educacional?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A afetividade no contexto educacional: o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Menor na zona rural de Teresina/PI

Pesquisador: DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90276525.6.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.881.358

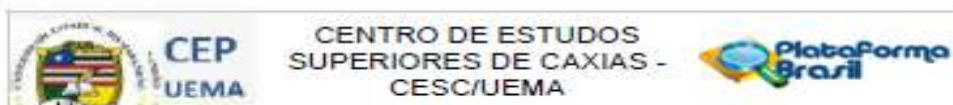
Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título: A afetividade no contexto educacional: o ensino de estudantes com transtorno do espectro autista das Séries Iniciais do Ensino Fundamental Menor na zona rural de Teresina/PI, nº de CAAE 90276525.6.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA. Trata-se de um estudo a abordagem qualitativa, exploratória e descritiva.

O cenário da realização desse estudo será a Rede Municipal de Educação de Teresina. Os participantes desta pesquisa serão Professores, Familiares e Crianças com Autismo.

Para efetivação da pesquisa serão usados como critério de inclusão professores efetivos da rede municipal de ensino, que atuam em sala regular e que tenham em suas salas, crianças com necessidades educacionais específicas que apresentem laudo. Como critério de exclusão serão usados, professores contratados, que não atuem em sala regular e que não tenham em sua sala, crianças com necessidades educacionais específicas com laudo. Para tanto, as informações desta pesquisa serão coletadas por uma entrevista semiestruturada, uma observação participante, análise documental e protótipo do boneco educativo (com as crianças)

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 rural 5352
 Bairro: Centro CEP: 65.800-000
 UF: MA Município: CAXIAS
 Telefone: (98)2015-8175 E-mail: cep@cesc.uema.br



Continuação do Projeto: 7.001.350

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Compreender a afetividade como mediadora no processo de desenvolvimento escolar nos dois anos iniciais do Ensino Fundamental de escolarização de crianças com espectro autista, dando ênfase nas práticas educacionais promovidas por docentes na Escola Municipal Vereador Vieira Toranga, em Teresina/PI.

Objetivos Específicos:

Refletir sobre o impacto da afetividade no processo ensino e aprendizagem, enfatizando a especificidade educacional de estudantes com transtorno do espectro autista e identificando práticas pedagógicas lúdicas baseadas no aspecto emocional.

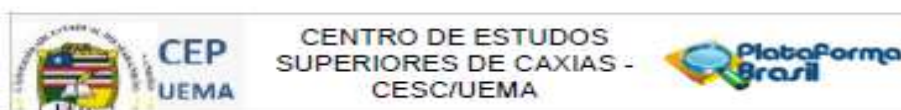
Analisar as percepções sobre o transtorno do espectro autista e os efeitos da afetividade de familiares, professores e professoras das duas primeiras séries do Ensino Fundamental Menor, da Escola Municipal Vereador Vieira Toranga. Desenvolver um produto educacional, que será um e-book, que trará uma proposta de intervenção lúdica no ambiente escolar, com enfoque na abordagem afetiva e uma oficina, onde as/os professoras/es serão orientadas/os, por meio de capacitação, de como desenvolver uma prática pedagógica em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: Entre os riscos evidenciados, podemos citar que os professores/as não se sintam confortáveis com a observação e queiram desistir de participar da pesquisa.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: o anonimato daquelas/es que concordarem em participar será mantido durante todo o desenvolvimento da pesquisa e também nos resultados da mesma.

Endereço: Rua Quinhins Pires, 748 - rural 5382 CEP: 65.600-000
 Bairro: Centro
 UF: MA Município: CAXIAS E-mail: cep@cesc.uema.br
 Telefone: (98)2016-8175



Continuação do Parecer: 7.661.355

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta Interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos nas Resoluções nº 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, Utilização de Dados, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Recomendações:

Em consonância com as recomendações anteriores, o projeto foi devidamente atualizado pelos pesquisadores, passando a atender integralmente aos pré-requisitos exigidos para sua aprovação por este Conselho.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2576002.pdf	24/08/2025 09:55:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Dayse_assinadoassinadoAgosto.pdf	24/08/2025 09:53:42	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Outros	CURRICULOLATESCAROLINA.pdf	23/08/2025 20:11:11	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Outros	CURRICULOLATESATUALIZADO.pdf	23/08/2025 20:10:10	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito

Endereço: Rua Quinhins Pires, 746 - normal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.800-000

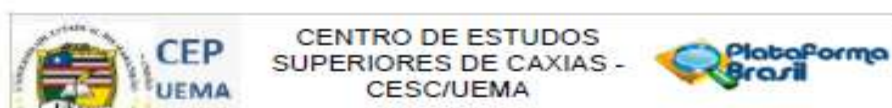
UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-

cepe@cesc.uema.br



Continuação do Parecer: 7.001.260

Outros	CARTA_PARA_O_CEP_assinado.pdf	23/08/2025 20:01:55	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETOPLATAFORMAMODIFICADO.pdf	23/08/2025 19:59:35	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO DOS PESQUISADORES PDF ASSINADO.pdf	17/06/2025 19:51:25	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Solitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	OFICIO PARA ENCAMINHAMENTO PDF ASSINADO.pdf	17/06/2025 19:51:01	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DOCUMENTO HERLENE ASSINADO.pdf	17/06/2025 19:47:58	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA DE ROSTO ASSINADA.pdf	17/06/2025 19:43:54	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	TRABALHO FINAL PLATAFORMA BRASIL.pdf	08/06/2025 19:46:06	DAYSE TEIXEIRA ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 04 de Outubro de 2025

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 - Jd. 5382
Bairro: Centro CEP: 65.800-000
UF: MA Município: CAXIAS
Telefone: (98) 2015-8175 E-mail: csep@cesc.uema.br