

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA LEDUÍNO ITAGAKI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS: ELEMENTOS
ARTICULADORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
FUNDAMENTAL

CURITIBA
2025

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA APARECIDA LEDUÍNO ITAGAKI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS: ELEMENTOS
ARTICULADORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Fofonca

CURITIBA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

I88 Itagaki, Maria Aparecida Leduíno.

Práticas pedagógicas afetivas: elementos articuladores para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino fundamental/ Maria Aparecida Leduíno Itagaki; orientador Prof. Dr. Eduardo Fofonca.
95f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025

1. Práticas pedagógicas. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Afetividade. 4. Ensino fundamental e atendimento educacional especializado. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.94

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA APARECIDA LEDUÍNO ITAGAKI

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS: ELEMENTOS ARTICULADORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito formal para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 11 de dezembro de 2025.



Documento assinado digitalmente
EDUARDO FOFONCA
Data: 24/02/2026 09:31:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador - Prof. Dr. Eduardo Fofonca
Presidente



Documento assinado digitalmente
NARA MARIA BERNARDES PASINATO
Data: 24/02/2026 09:36:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Nara Maria Bernardes Pasinato
MUST University
Componente externa



Documento assinado digitalmente
MARIA ALZIRA LEITE
Data: 24/02/2026 09:25:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Alzira Leite
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
Componente interna

Dedico este trabalho aos meus filhos, cuja existência me ensina, todos os dias, que aprender é também um ato de amor. E a todos os professores que acreditam que o afeto transforma o ensinar e o aprender.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força e saúde, além dos constantes aprendizados.

Aos meus filhos, que têm me dado inspiração para continuar lutando pelo aprimoramento da educação: ao meu filho, Rafael Kenji Leduino Itagaki, cuja trajetória trouxe à minha vida e à minha prática docente o desafio e a beleza de compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para além de simplificações conceituais. À minha filha, Sofia Yumi Leduino Itagaki, por ter paciência e compreensão nesse momento em que me dediquei aos estudos.

À minha família, na pessoa da minha mãe, Onida Manuel Gomes, por ter me apoiado emocional e financeiramente.

Como mãe e educadora, encontrei na afetividade um princípio ético e um método de trabalho: é no vínculo que a aprendizagem se torna possível, significativa e humana.

Aos professores e orientadores que, com rigor acadêmico e humanidade, ajudaram a dar forma a esta pesquisa e ampliaram meu olhar sobre a educação inclusiva e afetiva.

Aos colegas amigos, pelas trocas, pela escuta atenta e pelo incentivo que tornaram o percurso mais leve e memorável.

Ao Professor Doutor Eduardo Fofonca, por me acolher nesse período final do mestrado, pelos ensinamentos e contribuições nessa pesquisa.

Às professoras doutoras Maria Alzira Leite e Nara Maria Bernardes Pasinato pela participação na banca de defesa, pelas valiosas contribuições e pelo acompanhamento dedicado ao longo deste processo.

A todos os profissionais da educação com quem caminhei desde 1993, quando iniciei minha trajetória docente em Guaíra, Paraná: foi na vivência concreta que compreendi a urgência de repensar mediações pedagógicas e afirmar a afetividade como dimensão estruturante do ensinar e aprender.

À comunidade escolar com a qual atuei no Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e às equipes multiprofissionais que caminham ao lado da escola pública, pela parceria na construção de planos individualizados e de ambientes de aprendizagem mais acolhedores.

Às famílias e aos estudantes, especialmente aos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, pela confiança e pela oportunidade de aprender, diariamente, sobre escuta, respeito e singularidade.

Por fim, agradeço à instituição que acolheu esta investigação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação que me permitiu adquirir experiência, teoria e compromisso social. Que este estudo contribua para fortalecer práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e baseadas em evidências, inspirando outros profissionais a reconhecerem, na afetividade, um eixo central da educação de qualidade.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná, na linha de pesquisa *Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores*, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Conexões PPGED (UTP) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED – UFRRJ/UTP), ambos vinculados às respectivas instituições e credenciados ao CNPq. Tem-se como objeto de investigação as práticas pedagógicas afetivas como elementos articuladores para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental. Busca-se, assim, responder à seguinte questão central: o que a literatura científica aponta sobre as contribuições da prática pedagógica afetiva para a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto do Ensino Fundamental? Nesse sentido, objetiva-se neste estudo examinar, à luz da literatura científica selecionada, os elementos articuladores do processo de inclusão que contribuem para a autonomia de estudantes com TEA no Ensino Fundamental. A pesquisa ancora-se nas contribuições de Freire (2021), Franco (2012), Cunha (2009; 2012), Papim (2020) e Nogueira (2023), autores que defendem uma pedagogia centrada no diálogo, na escuta e na afetividade como elementos fundamentais dos processos de ensino e aprendizagem. Tais princípios mostram-se particularmente relevantes na educação de estudantes com TEA, pois favorecem o estabelecimento de vínculos, o respeito às diferenças e a construção de ambientes mais acolhedores e inclusivos. Destaca-se, ainda, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte pedagógico essencial aos estudantes que demandam recursos e estratégias específicas para a aprendizagem. Como procedimento metodológico, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, que analisa estudos publicados no recorte temporal de 2013 a 2023. A escolha desse período justifica-se por corresponder ao ano subsequente às mudanças políticas de 2012, quando o autismo passou a ser reconhecido legalmente como deficiência no Brasil. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais na escolarização de estudantes com TEA, persistem desafios relacionados à comunicação entre os envolvidos no processo educativo, à organização de rotinas e à formação docente. Nesse contexto, evidenciam-se reflexões necessárias acerca da prática pedagógica

afetiva, a qual, especialmente quando articulada à escuta pedagógica e à valorização das singularidades, mostra-se essencial para ampliar a participação de todos e todas e promover a aprendizagem dos estudantes com TEA. Conclui-se, portanto, que a afetividade, articulada a estratégias pedagógicas inclusivas e ao trabalho dos profissionais do AEE, contribui para a efetivação de uma educação inclusiva e verdadeiramente humanizadora.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista; Afetividade; Ensino Fundamental e Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Graduate Program in Education (PPGED) at Universidade Tuiuti do Paraná, in the research line *Pedagogical Practices: Articulating Elements*, is affiliated with the Research Group Conexões PPGED (UTP) and the Research Group on Special Education and Diversity (GEPEED – UFRRJ/UTP), both linked to their respective institutions and accredited by CNPq. The object of investigation consists of affective pedagogical practices as articulating elements for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Elementary Education. Thus, the central research question guiding this study is: What does the scientific literature indicate regarding the contributions of affective pedagogical practices to the learning of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of Elementary Education? In this sense, this study aims to examine, in light of the selected scientific literature, the articulating elements of the inclusion process that contribute to the autonomy of students with ASD in Elementary Education. The research is grounded in the contributions of Freire (2021), Franco (2012), Cunha (2009; 2012), Papim (2020), and Nogueira (2023), who advocate for a pedagogy centered on dialogue, listening, and affectivity as fundamental elements of teaching and learning processes. These principles are particularly relevant in the education of students with ASD, as they foster the establishment of bonds, respect for differences, and the construction of more welcoming and inclusive environments. Specialized Educational Support (SES) is also highlighted as an essential pedagogical service for students who require specific resources and strategies for learning. Methodologically, this study adopts a qualitative, bibliographic research approach, analyzing studies published between 2013 and 2023. This time frame was selected because it follows the political changes of 2012, when autism was legally recognized as a disability in Brazil. The results indicate that, despite legal advances in the schooling of students with ASD, challenges persist regarding communication among those involved in the educational process, the organization of routines, and teacher education. In this context, the findings emphasize the need for ongoing reflection on affective pedagogical practice, which, particularly when articulated with pedagogical listening and the appreciation of individual singularities, proves essential to expanding participation and promoting the learning of students with ASD. It is

therefore concluded that affectivity, when articulated with inclusive pedagogical strategies and the work of SES professionals, contributes to the effective implementation of an inclusive and truly humanizing education.

Keywords: Pedagogical Practices; Autism Spectrum Disorder; Affectivity; Elementary Education; Specialized Educational Assistance.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 –	Paradigmas Conservadores	27
Quadro 2 –	Paradigmas Inovadores	29
Quadro 3 –	Níveis de Gravidade para o Transtorno do Espectro Autista	37
Quadro 4 –	Comparações das concepções de práticas pedagógicas	42
Quadro 5 –	Marcos legais e políticas públicas para pessoas com deficiência e TEA no Brasil	49
Quadro 6 –	Pesquisas selecionadas	65

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	Associação Americana de Psiquiatria
AT	Acompanhante Terapêutico
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas do Nível Superior
CID-11	Classificação Internacional de Doenças - 11ª Revisão
CIF	Classificação Internacional de funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais e
DSM-5	Manual diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais - 5ª edição
DSM-5-TR	Manual Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais - Texto Revisado
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
GEPEED	Grupo de Estudos em Educação Especial e Diversidade
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAEE	Programa de Atendimento Educacional Especializado
PCD	Pessoa com deficiência
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPGED	Programa de Pós - Graduação em Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno global do Desenvolvimento
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
AEE	Atendimento Educacional Especializado
SciELO	Scientific Eletronic Library On-line

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TRAJETÓRIA DE PESQUISA	18
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	19
1.3	OBJETIVOS	20
1.3.1	Objetivo geral.....	20
1.3.2	Objetivos específicos	21
1.4	JUSTIFICATIVA	21
1.5	METODOLOGIA	24
2	CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	26
2.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIMENSÕES HISTÓRICAS	26
2.2	PEDAGOGIA CRÍTICA E HUMANIZADORA: FUNDAMENTOS FREIRIANOS	32
2.3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): EVOLUÇÃO HISTÓRICA	34
2.4	PRÁTICA PEDAGÓGICA AFETIVA	41
2.5	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	45
2.6	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	50
3	DESDOBRAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS	52
3.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS	52
3.1.1	Elementos Articulares na Inclusão Escolar	54
3.1.2	A escola atual em um contexto de neurodiversidade	55
3.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	59
4	SELEÇÃO DAS PESQUISAS	64
4.1	ELEMENTOS CONTITUTIVOS DAS PESQUISAS SELECIONADAS	66
4.2	ARTICULAÇÃO TEÓRICA DOS ESTUDOS SELECIONADOS	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
	REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação contempla as práticas pedagógicas afetivas e inclusivas de estudantes com TEA do Ensino Fundamental, a partir dos estudos selecionados e da literatura científica. O estudo é desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, na Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

O TEA é caracterizado por alterações no neurodesenvolvimento que podem ocasionar prejuízos na comunicação, na interação social e nos padrões de comportamento. Tais características interferem diretamente nos processos de aprendizagem, uma vez que influenciam a forma como o indivíduo percebe, processa e responde aos estímulos do ambiente escolar. Diante desse cenário, evidencia-se a importância de compreender as especificidades dos estudantes com TEA, a fim de subsidiar a elaboração, implementação e constante revisão de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos no contexto escolar.

Conforme Tuchman e Rapin (2009), as manifestações desse transtorno variam de pessoa para pessoa, podendo incluir, entre outros aspectos, dificuldades na comunicação e na interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos. Essas características impactam diretamente o processo de aprendizagem e as formas de participação desses estudantes no contexto escolar, exigindo práticas pedagógicas que sejam sensíveis às suas particularidades e que possam promover, por meio dessas ações, a autonomia deste estudante.

Dessa forma, compreende-se que a atuação docente deve fundamentar-se em estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de atender às necessidades específicas dos estudantes. Nesse sentido, observa-se que determinadas práticas precisam estar associadas à organização da rotina, uma vez que a previsibilidade contribui para a promoção da segurança emocional dos estudantes, sem que isso implique a renúncia, a flexibilidade para colher e responder às particularidades de cada indivíduo (Pereira; Souza, 2023).

Articulada a esse aspecto, a afetividade assume papel central na prática pedagógica, especialmente na relação estabelecida entre professor e estudante,

constituindo-se como um elemento que fortalece vínculos, promove segurança e favorece o engajamento no processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante com TEA (Silva Aires; Martinez, 2021).

A partir de pesquisas recentes, elaboradas por (Amaral; Cunha, 2021; Ferreira; Elias, 2022; Grossi, 2020), nota-se que a expansão do conhecimento sobre o TEA, bem como no diagnóstico precoce desses indivíduos, tem contribuído para o aumento de alunos matriculados em escolas regulares. Essa tendência identificada na literatura é corroborada por dados oficiais, conforme apontam as estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025).

De acordo com o Censo Escolar de 2023, houve um crescimento de 41,6% nas matrículas da Educação Especial entre 2019 e 2023. Nesse período, os estudantes com TEA passaram a representar a segunda maior parcela desse contingente, correspondendo a 35,9% do total de matrículas na Educação Especial, o que equivale a 636.202 alunos.

Esses números indicam a importância de pensar e repensar as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental, uma vez que tais estratégias podem promover a inclusão desses estudantes nas salas de aula de forma efetiva e, conseqüentemente, potencializar seus processos de ensino e aprendizagem.

Com a finalidade de atender aos objetivos desta pesquisa, realizou-se uma análise bibliográfica, a partir de estudos que abordam práticas pedagógicas voltadas a estudantes com TEA. Nesse processo, foram identificadas as principais concepções de práticas pedagógicas afetivas presentes nos trabalhos selecionados, o que possibilitou refletir sobre o papel do AEE e sobre o desenvolvimento de práticas que integrem a dimensão afetiva ao processo educativo.

Ao final, procedeu-se ao mapeamento dos elementos articuladores que contribuem para a promoção da autonomia de estudantes com TEA nas produções analisadas.

1.1 TRAJETÓRIA DE PESQUISA

Minha trajetória profissional teve início em 1995, na cidade de Guaíra (PR), quando, ainda estudante do curso de Magistério, fui designada para

lecionar em uma turma de primeira série do Ensino Fundamental. Logo no primeiro dia de aula, deparei-me com uma realidade desafiadora: um estudante cadeirante em uma escola sem acessibilidade e uma aluna surda sem professor de apoio ou intérprete de Libras. Naquele período, pouco se discutia sobre inclusão escolar, e a ausência de condições estruturais e pedagógicas adequadas expôs, de forma contundente, as limitações do sistema educacional.

Desde então, atuei com alfabetização e letramento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvendo práticas lúdicas e interativas que despertaram a construção de uma prática pedagógica sensível às singularidades de cada estudante. Mesmo sem formação específica à época, percebia a importância do afeto e da escuta como elementos mediadores da aprendizagem.

Durante a primeira década de atuação, concluí o curso de Administração com bacharelado em Comércio Exterior e, posteriormente, realizei a Formação Pedagógica em Matemática. Após um período dedicado à maternidade, retornei aos estudos, concluindo a Especialização em Psicomotricidade, que expandiu minha compreensão sobre o desenvolvimento humano e as relações entre corpo, mente e aprendizagem. Em seguida, a graduação em Pedagogia consolidou o embasamento teórico-metodológico para compreender o papel do educador nos processos de ensino e aprendizagem.

Em 2015, retornei à sala de aula como professora do Programa de PAEE, elaborando planos de atendimento individualizado e articulando ações com docentes, famílias e equipes multiprofissionais. Nesse período, realizei também as especializações em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Educação Especial e Inclusiva, que aprofundaram minha prática pedagógica com estudantes público-alvo da Educação Especial, em especial surdos e alunos com deficiência intelectual. Posteriormente, a especialização em TEA representou um marco na compreensão dos aspectos neurológicos e comportamentais desse transtorno e das estratégias de intervenção pedagógica adequadas.

A graduação em Letras/Inglês complementou essa formação, pois possibilitou reflexões acerca da mediação linguística e comunicacional nas práticas pedagógicas inclusivas. Motivada pelo desejo de aprimoramento pessoal e profissional, na condição de mãe de uma criança com TEA e docente comprometida com a Educação Inclusiva, ingressei no Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, onde desenvolvi a presente pesquisa.

Minha vivência pessoal está, intrinsecamente, ligada à dimensão profissional. Nos primeiros anos de vida de meu filho, um diagnóstico equivocado de Transtorno da Comunicação Social foi posteriormente revisto, com o auxílio de profissionais da Psicologia e Psiquiatria, resultando na confirmação do TEA. Essa experiência fortaleceu meu compromisso com a escuta sensível das famílias, o trabalho multidisciplinar e a busca por intervenções pedagógicas mais sensíveis e eficazes. No cotidiano, mãe e educadora se entrelaçam: junto à família e aos especialistas, busco estratégias que auxiliem na autonomia, no bem-estar e no desenvolvimento global do meu filho. Ações que podem ser compreendidas como potencialidades para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Diante disso, a presente dissertação resulta da articulação entre minha trajetória profissional, marcada pelo desenvolvimento ético, afetivo e científico, e minhas experiências pessoais, especialmente no exercício da maternidade. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas ao público da Educação Especial e possam inspirar outros profissionais a reconhecerem a afetividade como dimensão essencial do processo de aprendizagem.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Os diálogos e debates relacionados à Educação Especial, bem como o aumento de estudantes com TEA matriculados no ensino regular, especialmente no Ensino Fundamental, têm sido constantes nos contextos educacionais. Considerando que a educação é um direito de todos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, incluem-se de forma inquestionável os estudantes com necessidades específicas, sendo sua permanência na escola um direito assegurado.

A presença dos estudantes com TEA em salas de aula regulares, conforme aponta a literatura, não garante, por si só, sua aprendizagem efetiva e permanência. Para a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, evidenciam-se desafios concretos no cotidiano escolar, tais como

barreiras na comunicação, dificuldades nas interações sociais, sobrecarga sensorial e a necessidade de organização e adaptação das rotinas pedagógicas.

Nesse sentido, conforme apresenta Cunha (2012), a afetividade na relação pedagógica, entendida como acolhimento, escuta, respeito ao ritmo singular do estudante e construção de vínculo, pode atuar como elemento articulador da aprendizagem e da permanência escolar de estudantes com TEA.

A afetividade, nesta pesquisa, não deve ser compreendida apenas como uma dimensão emocional subjetiva do educador, mas como parte constitutiva da prática pedagógica, especialmente enquanto forma de mediação, comunicação e organização da rotina. Assim, torna-se necessário refletir sobre possíveis mudanças no contexto escolar, com o objetivo de reduzir situações de crises e promover maior segurança a todos os envolvidos no processo educativo.

Diante do exposto, a questão que orienta este estudo é: o que a literatura científica aponta sobre as contribuições da prática pedagógica afetiva para a aprendizagem de estudantes com TEA no contexto do Ensino Fundamental?

Essa questão norteia todo o percurso analítico da pesquisa. Para compreendê-la, não se recorre à análise de experiências isoladas de um único docente nem à realização de intervenções de campo, mas às sistematizações já consolidadas na literatura científica que aborda a inclusão escolar de estudantes com TEA.

O foco recai sobre as relações pedagógicas e as mediações afetivas no contexto da sala de aula, com ênfase na colaboração entre os profissionais da educação, tanto da sala regular quanto do AEE, no planejamento e na implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão e a permanência dos estudantes com TEA na escola.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

a) Examinar, à luz da literatura científica selecionada, os elementos articuladores do processo de inclusão que contribuem para a autonomia de estudantes com TEA no Ensino Fundamental.

1.3.2 Objetivos Específicos

a) Identificar as principais concepções acerca da prática pedagógica afetiva no contexto dos estudantes com TEA, a partir dos estudos selecionados e da literatura científica atualizada.

b) Mapear as produções acadêmicas de programas de pós-graduação, especialmente dissertações, que abordam práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes do ensino regular voltadas à inclusão escolar de estudantes com TEA no Ensino Fundamental.

c) Sistematizar as discussões presentes na literatura científica sobre as contribuições da prática pedagógica afetiva para a aprendizagem de estudantes com TEA.

1.4 JUSTIFICATIVA

Este estudo surge pelo interesse da autora na abordagem acerca das estratégias educacionais e de como as práticas pedagógicas podem apoiar no desenvolvimento e na inclusão escolar de estudantes com TEA. Apesar dos avanços relacionados à temática, sob uma perspectiva sensível à inclusão, ainda se observam desafios a serem superados em muitas instituições de ensino, o que exige um ensino pautado não apenas em conhecimento teórico, mas também na sensibilidade, na flexibilização e no compromisso com a diversidade humana.

Torna-se relevante destacar o pensamento de Nogueira (2023), que afirma que, devido às demandas administrativas no ambiente escolar, realizar investigação junto aos estudantes torna-se um desafio. Caso o professor não disponha de tempo hábil para refletir sobre sua prática, enfrentará dificuldades para planejar adequadamente suas aulas. Conforme Nogueira (2023, p. 131), “a organização escolar ainda se dá a partir das práticas administrativas, que dificultam a construção de um trabalho pedagógico consistente e contínuo no interior da escola”.

Sendo assim, esta pesquisa realiza um conciso resgate histórico das principais contribuições da Psiquiatria, de Eugen Bleuler (1911); Leo Kanner (1940); Hans Asperger (1944) e Lorna Wing nos anos 70, os quais constituíram

as bases para a compreensão clínica do autismo. O percurso histórico avança até os debates contemporâneos, que reconhecem a neurodiversidade como expressão legítima da condição humana.

À luz do modelo biopsicossocial, busca-se superar a visão restrita do déficit, valorizando os sujeitos com TEA como pessoas singulares, cujas potencialidades podem ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas sensíveis, intencionais e adaptadas às suas necessidades reais, favorecendo a construção de vínculos, o respeito às diferenças e a constituição de ambientes mais acolhedores e inclusivos. Assim, a pesquisa baseia-se, também, nas contribuições de Freire (2021); Cunha (2009; 2012); Franco (2015); Papim (2020) e Nogueira (2023), que defendem uma pedagogia centrada no diálogo, na escuta e na afetividade como fundamentos essenciais dos processos de ensino e aprendizagem.

Tais princípios são relevantes na educação de estudantes com TEA. Ainda, importa destacar o papel do AEE como um suporte pedagógico essencial e indispensável para estudantes que demandam múltiplos recursos, estratégias pedagógicas e mediações específicas para a sua aprendizagem e participação escolar.

Outro ponto a ser apresentado é a compreensão da importância da articulação entre família, escola e profissionais da saúde como base em uma intervenção eficaz. A tríade família-escola-saúde desempenha papel central na promoção do desenvolvimento global do estudante com TEA, assegurando uma rede de apoio que favorece não apenas a aprendizagem, mas também o bem-estar emocional e social.

Portanto, esta dissertação, além de fundamentar-se em consistente discussão teórica, consiste em uma investigação qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada à identificação e à sistematização de práticas pedagógicas de professores do Ensino Fundamental discutidas em estudos anteriores.

O contexto das práticas sociais, evidenciado em pesquisas educacionais com foco na Educação Inclusiva, possibilita olhares sensíveis que ressaltam sua relevância social, profissional e educativa no trabalho com sujeitos neurodiversos, especialmente estudantes com TEA.

As práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes permitem contribuir para o fortalecimento das relações sociais, as quais se constituem como elementos essenciais para a consolidação de uma educação comprometida com a valorização da diversidade e a promoção da equidade de oportunidades. Tais práticas visam à criação de condições afetivas favoráveis para o desenvolvimento de uma cultura escolar inclusiva. Nesse ponto, assumem relevância na construção de um ambiente educacional que valoriza e promove a aprendizagem para todos os estudantes. Constituídas na interação constante com o outro, essas práticas caracterizam-se para a organização do trabalho pedagógico e para a transformação da realidade educacional, considerando os desafios e as resistências inerentes ao processo de ensino e aprendizagem (Franco, 2012).

Sob a perspectiva da educação inclusiva, as práticas pedagógicas demandam uma ressignificação do papel do educador e das estratégias de ensino, de modo a contemplar as necessidades específicas de cada discente, especialmente daqueles com limitações (Oliveira, 2023). Tal compreensão evidencia que a inclusão não se limita à inserção física dos estudantes no espaço escolar, mas constitui um compromisso coletivo que envolve ações intencionais, éticas e pedagógicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

A relevância desta pesquisa também se fundamenta em uma dimensão pessoal, pois a trajetória da pesquisadora é atravessada por experiências concretas na área da Educação Especial, bem como pela vivência enquanto mãe de filho com TEA. Essas experiências conferem à investigação um olhar sensível e comprometido com o cotidiano da inclusão, sustentada pela escuta, pela empatia e no reconhecimento das singularidades dos sujeitos por meio das trocas.

Convém destacar, nessa perspectiva, que o professor não é um mero transmissor de conteúdos. Ao contrário, constitui-se como sujeito que também aprende nas e pelas interações que tece no cotidiano escolar, em um movimento formativo contínuo. Logo:

o professor já não é mais apenas quem educa, mas o que enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que

crecem juntos e em que os 'argumentos de autoridade' já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade se necessita de estar sendo com liberdade e não contra ela (Freire, 2021, p.96).

Do ponto de vista social, esta investigação contribui para ampliar a compreensão sobre a importância da afetividade nas práticas pedagógicas inclusivas, propondo caminhos para o fortalecimento de uma cultura escolar que valoriza a diversidade como princípio estruturante da vivência e da aprendizagem.

Nessa direção, a pesquisa reforça a necessidade de políticas que assegurem condições de trabalho adequadas aos professores, formação continuada e espaços de diálogo entre os diferentes atores da comunidade escolar. A perspectiva inclusiva aqui defendida ultrapassa os limites da sala de aula e alcança a sociedade como um todo, promovendo valores de respeito, empatia e equidade para a consolidação de uma sociedade democrática e humanizada.

Sua contribuição reside na reflexão de conhecimento que dialoga com a realidade escolar, articulando teoria e prática e fortalecendo o compromisso com uma pedagogia humanizadora, conforme propõem (Freire, 2021; Cunha, 2012; Papim, 2020; Nogueira, 2023) ao ressaltarem que o ensino deve estar centrado na relação entre afetividade, diálogo e construção de sentidos. Ademais, o estudo propõe-se a inspirar outros profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam no AEE, a refletir sobre a potência da afetividade e da intencionalidade pedagógica como elementos capazes de promoverem transformações educativas e sociais.

1.5 METODOLOGIA

Para a construção desta pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, apoiada por uma abordagem metodológica qualitativa. Como aponta Chizzotti (2018), essa estratégia de pesquisa científica centraliza-se, especialmente, ao tentar compreender os fenômenos ligados ao desenvolvimento educacional e levando em conta os aspectos subjetivos que envolvem esse processo.

Nesse horizonte, a pesquisa bibliográfica constituiu-se como eixo estruturante do estudo, ao viabilizar o mapeamento, a seleção criteriosa e a

análise interpretativo-crítica de produções científicas acerca da prática pedagógica afetiva, da inclusão escolar e do Transtorno do Espectro Autista (TEA), possibilitando a tessitura de um diálogo teórico articulado e consistente, que sustenta as reflexões construídas ao longo desta dissertação.

Para tanto, foram selecionadas pesquisas publicadas no recorte temporal de dez anos (2013–2023), utilizando-se os seguintes descritores: *prática pedagógica*, *afetividade* e *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*.

A delimitação desse período justifica-se pelo fato de que, em 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764/2012, que reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Tal marco normativo impulsionou avanços nas políticas públicas de inclusão e fortaleceu as reflexões acerca da escolarização de estudantes com TEA, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental, configurando um contexto profícuo para a análise das produções científicas subsequentes.

Quanto aos critérios de exclusão, estes foram determinantes para o descarte das numerosas pesquisas inicialmente identificadas. Observou-se que muitos estudos apresentavam apenas a incidência das palavras-chave nos mecanismos de busca; contudo, após a leitura dos títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo, verificou-se que não estabeleciam relação direta com o objeto desta dissertação.

Assim, definiram-se como critérios de exclusão: (i) trabalhos publicados fora do recorte temporal estabelecido (2013–2023) e (ii) pesquisas publicadas em idioma diverso daquele delimitado para a análise.

2 CONCEPÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção discute as concepções de prática pedagógica que orientam o trabalho docente na Educação Básica, com foco na inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental. Parte-se da ideia de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas construir condições para que o estudante participe, permaneça e aprenda no ambiente acadêmico.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DIMENSÕES HISTÓRICAS

A prática pedagógica não se restringe à aplicação de métodos ou à transmissão de conteúdos, mas compreende o conjunto de relações, intencionalidades e decisões que orientam o fazer docente no cotidiano escolar. Conforme afirma Franco (2012), “a prática pedagógica envolve o modo como se conduzem os estudantes, o tipo de vínculo que se estabelece e a forma como as diferenças entre os estudantes são reconhecidas” (Franco, 2012).

Ao reconhecer as singularidades dos alunos, o docente não apenas organiza estratégias didáticas, mas também constrói possibilidades de participação, pertencimento e desenvolvimento, especialmente em contextos que demandam uma perspectiva inclusiva. Assim, compreender a prática pedagógica implica analisá-la como ação intencional, socialmente situada e permeada por dimensões afetivas que influenciam diretamente os processos de aprendizagem.

Para compreender a evolução histórica das práticas pedagógicas, investiu-se em dois quadros que sintetizam essas abordagens ao longo do tempo. Tais quadros foram encontrados após a leitura da obra de Behrens (2005), intitulada como. O paradigma emergente e a prática pedagógica.

Como é indicado no quadro 1, a sistematização dos paradigmas conservadores, tradicional, escolanovista e tecnicista permite visualizar como diferentes concepções de aluno, professor, metodologia, avaliação e escola foram se constituindo ao longo do tempo. A análise desses modelos é fundamental para esta investigação, pois evidencia que as práticas pedagógicas não são neutras, mas orientadas por concepções epistemológicas e ideológicas

que impactam diretamente a forma como a inclusão escolar é compreendida e efetivada. Ao explicitar as características desses paradigmas, o quadro oferece um referencial comparativo que subsidia a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas, sensíveis às singularidades e comprometidas com a inclusão de estudantes com TEA, contribuindo, assim, para o aprofundamento da discussão acerca da prática pedagógica afetiva no Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Paradigmas Conservadores

Paradigmas Conservadores	Tradicional	Escolanovista	Tecnicista
Aluno	- Indivíduo único e isolado. - Assimila a transmissão dos conhecimentos. - Acumula informações e memoriza.	- Figura central do processo ensino-aprendizagem. - Aprende pela descoberta. - Tem liberdade para aprender participando ativamente de experiências de aprendizagem.	- Tem o controle do processo de aprendizagem. - Apresenta-se como um espectador frente à realidade objetiva. - Fica privado da criticidade.
Professor	- Detém os meios coletivos de expressão. - Apresenta o conteúdo como pronto e acabado. - É autoritário, severo, rigoroso e objetivo. - Busca a disciplina em sala de aula priorizando a obediência e o silêncio.	- Personalidade única que assume a função de facilitador da aprendizagem. - Auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. - Mantém relacionamento positivo e acolhedor, assegurando vivência democrática.	- Responsável pelo planejamento e desenvolvimento do sistema de ensino-aprendizagem. - Utiliza sistemas instrucionais para tornar sua ação educativa eficiente e efetiva. - Busca procedimentos e técnicas que possibilitem “pensar a matéria” e a “cumprir o programa”.
Metodologia	- As aulas são apenas expositivas. - Fundamenta-se em escutar, ler, decorar e repetir. - Os conteúdos são tratados de forma lógica, com sequência e por ordem. - Não há interdisciplinaridade. - A didática pode ser resumida em “dar a lição” e “tomar a lição”.	- Centrada em unidades de experiências que o professor elabora junto com os alunos em busca de aprendizagem. - A pesquisa dos conteúdos é feita pelos alunos, que por sua vez devem ser capazes de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo substituí-los.	- Apresenta-se com modelos a serem seguidos por meio dos quais o comportamento humano deve ser modelado e reforçado. - Ensino repetitivo e mecânico e a retenção do conteúdo é garantida pela repetição de exercícios.

Avaliação	- Busca respostas prontas sem a permissão de questionamentos. - Impede a criatividade, a reflexão e o questionamento. - É única e bimestral com questões que valorizam a memorização, a repetição e a exatidão.	- Privilegia a autoavaliação. - O pressuposto essencial é a busca de metas pessoais. - É uma avaliação que despreza a padronização de produtos.	- A avaliação está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos. - Ênfase no produto e a preocupação é se o aluno alcançou ou não objetivos propostos.
Escola	- É um ambiente físico austero, conservador e cerimonioso. - Sua função é preparar intelectual e moralmente os alunos. - Constitui o único lugar onde se tem acesso ao saber.	- Significativa, procurando mudar o eixo da escola tradicional. - O ensino é centrado no sujeito, levando em consideração os interesses do aluno. - Busca o autodesenvolvimento e a realidade pessoal do aluno.	- Agência que educa formalmente. - Atende aos objetivos de caráter social, à medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem o poder.

Fonte: Behrens (2005).

O Quadro 2, elaborado a partir das contribuições de Behrens (2005), evidencia uma mudança em relação aos modelos conservadores, ao apresentar abordagens inovadoras, holísticas, progressistas e ensino com pesquisa que reposicionam o estudante e o professor no processo educativo. Diferentemente das perspectivas tradicionais centradas na transmissão e na padronização, os paradigmas inovadores reconhecem o estudante como sujeito ativo, dotado de potencialidades, capaz de investigar, questionar e produzir conhecimento. Tal concepção desloca o foco do ensino para uma aprendizagem, valorizando a autonomia, a criatividade, a criticidade e a participação coletiva.

No que se refere ao papel do professor, observa-se a superação da figura autoritária e transmissora, em direção à constituição de um mediador, articulador e orquestrador do processo pedagógico. A relação horizontal, o diálogo e a intencionalidade formativa tornam-se elementos centrais, reforçando a dimensão ética e política da prática docente. A metodologia, por sua vez, passa a privilegiar a pesquisa, a problematização e a construção coletiva do

conhecimento, sustentadas por uma avaliação processual, contínua e formativa, que considera o desenvolvimento integral do estudante.

Essa configuração paradigmática apresenta forte convergência com os pressupostos da educação inclusiva, especialmente no que se refere à valorização das singularidades, ao respeito aos ritmos de aprendizagem e à promoção da autonomia. No contexto da inclusão de estudantes com TEA, tais abordagens mostram-se particularmente potentes, pois favorecem práticas pedagógicas mais flexíveis, dialógicas e sensíveis às múltiplas formas de aprender e interagir. Assim, os paradigmas inovadores oferecem sustentação teórica para a construção de práticas pedagógicas afetivas, compreendidas nesta pesquisa como elementos articuladores da inclusão e da participação efetiva no Ensino Fundamental.

Quadro 2: Paradigmas Inovadores

Paradigmas Inovadores	Abordagem Holística	Abordagem Progressista	Abordagem Ensino com Pesquisa
Aluno	- É visto como um ser pleno e com potencialidades para se desenvolver completamente. - Utiliza o aprender a aprender para buscar melhor qualidade de vida para si mesmo, para seus semelhantes e para o planeta.	- É um partícipe da ação educativa; corresponsável, dinâmico e participativo do processo. - Atua e se desenvolve junto com o professor num processo investigativo e de discussão coletiva para buscar a produção do conhecimento.	- Deve tornar-se sujeito no processo, questionador e investigador. - Precisa ter raciocínio lógico, agir com criatividade, ter capacidade produtiva, saber viver com cidadania, com ética e adquirir autonomia.
Professor	- Busca ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento. - Trabalha instigando seus alunos para o uso dos dois lados do cérebro. - Reflete “para que” e “por que” está formando seus alunos. - Atua com visão interdisciplinar.	- Estabelece uma relação horizontal com os alunos e busca no diálogo sua fonte empreendedora na produção do conhecimento. - Assume o papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido.	- Torna-se figura significativa no processo como orquestrador da construção do conhecimento. - Sua função é ser mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico. - Deve instigar o aluno a “aprender a aprender”.

Metodologia	- Alerta que os docentes e alunos precisam trabalhar em parcerias significativas num ensino de melhor qualidade, buscando uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora. - Considera o aluno como ser original, único adotado de inteligências múltiplas.	- Propõe uma prática pedagógica que leve a uma formação do indivíduo como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação. - Visa à produção do conhecimento e provoca a reflexão crítica na e para a ação.	- Assenta-se na busca da produção do conhecimento pelos alunos e pelos professores, com autonomia, com criticidade e com criatividade. - Tem como desafio ultrapassar o ensino livresco e conservador que se restringe a aulas expositivas.
Avaliação	- Visa ao processo, ao crescimento gradativo e respeita o aluno como pessoa em suas inteligências múltiplas, com seus limites e suas qualidades. - Permite que o aluno perceba seu desenvolvimento durante o trabalho que está sendo realizado.	- É contínua, processual e transformadora. - Contempla momentos de avaliação de autoavaliação e avaliação grupal. - É sustentada por três pilares: exigência, rigorosidade e competência.	- Acontece de forma contínua, processual e participativa. - Promove a discussão aberta entre o professor e os alunos num verdadeiro processo educativo. - Prioriza o desempenho geral e globalizado do aluno, acompanhando todo dia seu ritmo participativo e produtivo.
Escola	- Ainda detém o papel forte de ser a agência formal de escolaridade, porém, não é mais a única instituição que permite o acesso à informação e à produção do conhecimento. - Propõe considerar não somente a razão e a sensação, mas também a intuição e o sentimento, transpondo o racionalismo reducionista para a valorização do progresso humano.	- Precisa articular seus docentes e alunos para ter uma formação diferenciada que atenda às novas exigências com criticidade, com espírito crítico e reflexivo. - Deve se apresentar como um ambiente inovador, transformador e participativo.	- Precisa articular seus docentes e alunos para ter uma formação diferenciada que atenda às novas exigências com criticidade, com espírito crítico e reflexivo. - Precisa propiciar um ambiente em que os professores e alunos sujeitos do processo possam gestar projetos conjuntos que propiciem a produção do conhecimento. - Deve se apresentar como um ambiente inovador, transformador e participativo.

Fonte: Behrens (2005).

As concepções pedagógicas brasileiras refletem a passagem de modelos tradicionais e liberais para abordagens críticas, em sintonia com as reformas republicanas e as mudanças sociais do século XX (Saviani, 2013). Nesse contexto, emergem concepções críticas e humanizadoras de educação, representadas por autores como Freire (1996; 2021) e Arroyo (2012), que

compreendem o ensino como ato ético e político, pautado no diálogo, na empatia e na coautoria do saber. O professor deixa de ser mero transmissor de conteúdo para tornar-se mediador da aprendizagem, reconhecendo o aluno como sujeito histórico, portador de experiências e de leituras próprias do mundo (Cunha, 2012).

Para estudantes com TEA, essa visão desloca o foco do comportamento para a acessibilidade pedagógica, é o educador que ajusta linguagem, ritmo, recursos visuais e afetividade, criando um ambiente seguro e de pertencimento (Papim, 2020; Pisacco, 2024). A prática pedagógica, assim, deixa de ser neutra e passa a expressar concepções humanizadoras.

As concepções históricas, portanto, alargam a importância da inclusão, pois mostram que as práticas excludentes não são naturais, mas construções sociais que podem e devem ser transformadas. Ao compreender que o ensino sempre refletiu valores e contextos de poder, reconhece-se que incluir é também um ato de reconstrução histórica e ética, que busca reverter séculos de homogeneização e silenciamento das diferenças.

Dessa forma, compreende-se a prática pedagógica como um movimento intencional que integra conteúdo, método, relação, linguagem, afeto e acolhimento, constituindo-se como espaço privilegiado de construção de sentidos e de promoção da aprendizagem.

Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Paulo Freire (2021), ao reconhecer o ensino como ato humanizador, fundamentado no diálogo, na escuta sensível e no respeito à dignidade do educando. Do mesmo modo, os estudos de Silva Aires e Martinez (2021) reforçam que a aprendizagem se fortalece quando mediada por relações empáticas e por práticas que reconhecem as singularidades dos sujeitos.

Assim, conclui-se que a prática pedagógica afetiva não constitui apenas um recurso complementar, mas um elemento estruturante para a efetivação de uma educação inclusiva, especialmente no contexto do Ensino Fundamental. Ao articular intencionalidade pedagógica e sensibilidade relacional, o fazer docente potencializa a participação, a autonomia e o pertencimento de todos os estudantes, reafirmando o compromisso da escola com a formação humana e social.

2.2. PEDAGOGIA CRÍTICA E HUMANIZADORA: FUNDAMENTOS FREIRIANOS

A pedagogia crítica surge como uma resposta à educação tradicional e bancária, propondo um ensino comprometido com a libertação e a conscientização dos sujeitos diante das estruturas opressoras da sociedade. Sob essa ótica, o ato educativo ultrapassa o mero repasse de conteúdos: torna-se uma prática social, ética e política, voltada à transformação da realidade e à formação integral do indivíduo (Freire, 2021).

Sob essa ótica, na obra *Pedagogia do Oprimido*, o autor aprofunda a compreensão acerca da prática educativa. Freire confirma a necessidade de uma pedagogia que propicie a autonomia dos estudantes, estimulando-os a assumir uma postura crítica e atuante no processo formativo.

A pesquisa proposta, portanto, apresenta potencial para fortalecer o diálogo entre teoria e prática no âmbito educacional, qualificar o trabalho docente e promover experiências educativas relevantes para os educandos. Além disso, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Nessa direção, Freire (2021) explica que, apesar da distinção entre quem ensina e quem aprende, tal diferença não deve ser interpretada como um elemento de hierarquia ou dominação, mas como parte de uma relação pautada no diálogo. Nesse entendimento, ensinar ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, e educar não significa formar um sujeito de modo passivo ou mecânico. A relação entre ensino e aprendizagem revela-se indissociável: não há docência sem discência. Ambos os sujeitos, educador e educando, constroem o conhecimento de forma mútua, complementando-se e atribuindo sentido um ao outro, sem que nenhum deles seja reduzido à condição de objeto.

Arroyo (2012) enfatiza que a pedagogia crítica busca romper com a exclusão histórica e com os determinismos sociais que restringem o acesso ao conhecimento. O autor destaca que a escola deve ser um espaço de participação e inclusão, superando práticas seletivas e excludentes. Assim, o estudante é compreendido como sujeito histórico, cultural e produtor de saberes, e não como mero receptor de informações.

A prática pedagógica, nessa perspectiva, assume um caráter crítico-transformador, deslocando o foco da memorização para a problematização, da autoridade para o diálogo e da homogeneização para o reconhecimento das singularidades humanas. O espaço escolar passa a ser compreendido como território de construção coletiva, no qual educador e educando aprendem juntos e refletem sobre o mundo que habitam, dimensão central da pedagogia freiriana.

Freire (2021) lembra que educar é um ato de coragem e esperança, pois implica questionar o mundo e desvelar as relações de poder que produzem a desigualdade. A pedagogia humanizadora, nesse sentido, defende que o processo educativo deve basear-se no respeito à dignidade do estudante, na crença em sua capacidade crítica e na valorização de sua experiência.

Cunha (2012) e Papim (2020) reforçam que uma prática educativa verdadeiramente humanizadora demanda coerência entre o discurso e a ação docente, em consonância com o pensamento de Freire (2021). Essa coerência se expressa na intencionalidade do professor ao criar condições para que o aluno se perceba como sujeito de direitos, capaz de atuar criticamente sobre o meio. O compromisso político e ético do educador é, portanto, indissociável da dimensão humana de seu trabalho.

Ainda que elementos como afetividade, escuta e diálogo sejam fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, o cerne da pedagogia crítica reside na conscientização, no processo de tomada de consciência do indivíduo acerca de sua realidade, possibilitando-lhe agir para transformá-la (Freire, 2021). A escola, nessa perspectiva, torna-se um espaço de emancipação e resistência, em que o conhecimento não é fim em si mesmo, mas instrumento para a leitura crítica e a transformação social.

A pedagogia crítica e humanizadora freireana redefine o papel da educação: de um instrumento de adaptação social para um caminho de emancipação humana. Ao reconhecer o aluno como protagonista e o professor como mediador reflexivo, essa abordagem sustenta práticas que favorecem a autonomia, a diversidade e a justiça social.

Sob esse ângulo, a conscientização não se efetiva apenas por meio da transmissão de conteúdos críticos, mas se concretiza nas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. A escuta, portanto, deixa de ser um gesto secundário e passa a constituir-se como ato político e pedagógico, pois é por

meio dela que o estudante se reconhece como sujeito de palavra, pensamento e ação. Se a educação emancipadora pressupõe diálogo e participação, torna-se indispensável que o professor assuma uma postura que vá além da simples tolerância à fala do aluno, promovendo condições reais para que ele se expresse, elabore suas ideias e atribua sentido à própria experiência. Nesse contexto, a intencionalidade da escuta docente revela-se elemento estruturante de uma prática pedagógica que busca romper com a passividade historicamente atribuída aos estudantes, sobretudo àqueles que, por diferentes razões, foram silenciados no espaço escolar. De acordo com Nogueira (2023, p.57):

A postura docente diante do propósito de escutar com intencionalidade a criança carece de um modo de agir que estimule sua fala, para que possa experimentar a sensação de comunicar algo, de se ouvir, de elaborar ideias nas quais perceba que se faz entender, oportunizando a experiência de externar sua opinião, seu desejo, suas impressões e suas dificuldades, uma escuta que permita a leitura de mundo daquele que se encontra na escola muitas vezes sentado passivamente na carteira, vivendo uma situação que clama por mudança, por transformação.

Essa compreensão amplia o olhar sobre o fazer pedagógico e abre espaço para o reconhecimento das diferenças como potências educativas, conduzindo à necessidade de compreender as múltiplas formas de aprendizagem e de interação presentes na escola contemporânea.

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A compreensão do TEA na sociedade contemporânea constitui um passo importante na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e afetivas. Atualmente, o TEA é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferentes modos de perceber, sentir e interagir com o mundo e representa um avanço em relação às antigas concepções excludentes e patologizantes, envolvendo variações no desenvolvimento da comunicação, da socialização e do comportamento, manifestando-se de forma singular em cada indivíduo.

No contexto educacional, essa diversidade exige da escola uma postura acolhedora e flexível, capaz de compreender as necessidades específicas sem reduzi-las às suas limitações. Nesse sentido, o desafio contemporâneo da

inclusão do aluno com TEA vai além da adaptação curricular: trata-se de uma mudança ética e cultural que implica rever práticas, atitudes e concepções sobre o que significa ensinar e aprender em uma sociedade diversa.

As primeiras investigações sobre o autismo foram realizadas por Paul Eugen Bleuler, em 1911, que o considerou um sintoma relevante da esquizofrenia (Schmidt, 2013; Cunha, 2009). Estabeleceu-se um paralelo entre a origem etimológica da palavra *esquizofrenia* — do grego *schizo* (dividido) e *phren* (mente) — e *autismo* — de *autós* (de si mesmo) —, uma vez que os pacientes que desenvolviam uma forma de pensamento autístico permaneciam tão envoltos em si mesmos que vivenciavam uma realidade social distinta da de outras pessoas. Ou seja, identificava-se uma diferença em termos de interação social (Cunha, 2009).

Segundo Bleuler (1911), enquanto alguns pacientes criam fantasias e acreditam que elas são reais, o pensamento autístico caracteriza-se por um afastamento da realidade. Nesses casos, o indivíduo não confunde fantasia com realidade, mas se retrai gradualmente do mundo externo, voltando-se para o seu mundo interno. O autismo não se configura como a criação de realidades paralelas, mas como uma condição do neurodesenvolvimento que pode implicar comprometimentos na comunicação, na interação social e na presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento (Cunha, 2009).

Nessa perspectiva, é pertinente observar que, ao buscar auxiliar pessoas que apresentem tais dificuldades, não se deve percebê-las como doentes, mas como sujeitos capazes de se desenvolver por meio de intervenções realizadas por profissionais da saúde, no âmbito das relações familiares. Além disso, os estímulos e os processos de aprendizagem devem ser compreendidos pelos atores da escola, com o intuito de favorecer o neurodesenvolvimento por meio de intervenções adequadas, associadas à afetividade própria de cada faixa etária. Tais intervenções contribuem para a melhoria da qualidade de vida, uma vez que o desenvolvimento varia entre indivíduos com TEA, estando relacionado ao nível de suporte necessário.

A adoção da perspectiva da inclusão social, consolidada a partir da década de 1990, é fundamental para que não se intervenha na vivência dessas pessoas como se se tratasse da cura de uma doença, mas, sim, respeitando seus limites na forma como percebem o mundo. Nessa direção, Bleuler orienta

que somente a lógica formal do pensamento, associada à afetividade, possibilita uma vivência saudável. Não é suficiente relacionar-se apenas consigo mesmo, sem considerar o mundo ao seu redor (Cunha, 2012).

Com base nos estudos de Bleuler, o psiquiatra Leo Kanner, na década de 1940, conduziu um estudo detalhado com 11 crianças¹ que apresentavam dificuldades semelhantes, tais como interação social limitada, alterações na fala e na linguagem, necessidade de ambientes organizados, comportamentos repetitivos e desinteresse pelo ambiente ao redor (Donvan; Zucker, 2017).

Enquanto Bleuler analisava inicialmente o comportamento autístico em pessoas adultas, que até então eram consideradas esquizofrênicas, Kanner ampliou o enfoque diagnóstico para além da análise comportamental, identificando, à época, um conjunto de sintomas que denominou “síndrome psiquiátrica infantil”, inicialmente chamada de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”. Assim, o autismo passou a ser identificado como uma patologia precoce, manifestada nos primeiros dois anos de vida.

O excerto produzido por Orrú (2012) evidencia as diferenças entre as compreensões de Kanner e Bleuler acerca do autismo. Inicialmente, em 1949, Kanner utilizou o termo ‘Autismo Infantil Precoce’ e, posteriormente, classificou essa condição como “psicose”, devido à ausência de comprovações laboratoriais que sustentassem o diagnóstico.

Dando continuidade às investigações sobre o autismo, Hans Asperger desenvolveu, na Alemanha, estudos que identificaram semelhanças entre as crianças por ele analisadas e aquelas previamente estudadas por Kanner (Cunha, 2009).

Conforme Papim (2020, p. 18), diferentemente de Leo Kanner, que se baseou nos estudos anteriores de Bleuler para realizar sua pesquisa, Hans Asperger não atribuiu a causa do autismo a influências emocionais e psicológicas, mas a uma deficiência biológica, especialmente de origem genética.

¹ Entre essas crianças, destaca-se o caso de Donald Triplett, que posteriormente ficou conhecido como o primeiro indivíduo diagnosticado com autismo. Um dado relevante nessa história é que a mãe de Donald era professora, e sua atuação foi marcada por um forte vínculo afetivo, ao compreendê-lo e respeitá-lo como um ser singular. Sua dedicação, paciência e sensibilidade frente às necessidades específicas de Donald apresentam, de forma concreta, o quanto a afetividade pode ser um fator decisivo para o desenvolvimento e o bem-estar da criança com TEA (Donvan; Zucker, 2017).

No entanto, devido ao contexto do pós-guerra, sua pesquisa permaneceu relativamente desconhecida até a década de 1970, quando foi resgatada por Lorna Wing². Ela estabeleceu conexões entre os achados de Asperger e estudos anteriores. Conforme Papim (2020), Lorna Wing também formulou a chamada “tríade sintomática” para a identificação do autismo, classificada em três dimensões principais, e foi responsável por incorporar a Síndrome de Asperger à categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), posteriormente incluídos nas classificações psiquiátricas dos manuais diagnósticos.

O conhecimento acerca dos níveis de suporte do TEA é fundamental para a atuação docente, uma vez que possibilita ao professor compreender as diferentes formas de manifestação e as necessidades específicas de apoio apresentadas pelos estudantes. Tal compreensão contribui para o planejamento de práticas pedagógicas mais adequadas, organização de mediação com os perfis de cada estudante.

Nesse sentido, o Quadro 3 apresenta a descrição dos níveis do TEA, conforme apresentado a seguir:

Quadro 3 – Níveis de Gravidade para o Transtorno do espectro Autista

Nível De Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 3 "Exigindo Apoio Muito Substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.

² Segundo Papim (2020), a partir da década de 70, os sintomas começaram a ser analisados pela medicina psiquiátrica e alguns médicos que possuíam filho autista, incluindo Lorna Wing - pioneira nos estudos sobre a criança com TEA.

Nível 2 "Exigindo Apoio Substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início às interações sociais e resposta reduzida ou anormal às aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita aos interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritivos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. vos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo Apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal-sucedidas. - sucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** — DSM-5 (APA, 2013/2014, p. 52).

O TEA é entendido, nesta pesquisa, como uma condição do neurodesenvolvimento que envolve diferenças na comunicação social, na interação e na forma de perceber e responder aos estímulos do ambiente, entretanto, nem sempre foi entendido dessa forma, conforme relatos históricos e estudo sobre a história social do autismo, sofreu modificações interpretativas na sociedade ao longo do tempo (Donvan; Zucker, 2017; Capriotti *et al.*, 2014).

A evolução conceitual do autismo refletiu-se diretamente nas sucessivas revisões do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM), desde sua primeira edição, em 1952, até a versão mais recente, o DSM-5-TR, publicada em 2022. Ao longo dessas revisões, o autismo deixou de ser

compreendido como psicose infantil para ser reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento.

O DSM-5 representou um marco ao unificar diagnósticos anteriormente distintos, como o autismo infantil, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância, sob a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa mudança reconhece a continuidade dos sintomas e sua variação em intensidade, enfatizando a heterogeneidade das manifestações do TEA (American Psychiatric Association, 2014, 2023).

Assim como ocorreu com a publicação do DSM-5-TR, outras alterações podem ser realizadas, uma vez que o DSM é continuamente atualizado, fornecendo maior precisão nas descrições diagnósticas, o que repercute positivamente no atendimento às pessoas com TEA. Portanto, o termo “espectro” reflete essa ampla diversidade, que abrange desde indivíduos com comorbidades severas até aqueles com características mais leves, capazes de levar uma vida autônoma, inclusive com alto potencial intelectual.

Em consonância, a OMS lançou, em 2019, a 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), que passou a vigorar no Brasil em janeiro de 2022 e se alinha ao DSM-5-TR ao classificar o TEA entre os Transtornos Mentais, Comportamentais ou do Neurodesenvolvimento, detalhando suas características específicas (Freitas et al., 2023). A CID-11 enfatiza que o TEA não é um transtorno degenerativo, mas uma condição na qual os indivíduos aprendem e se adaptam ao longo da vida, incluindo categorias que destacam a funcionalidade da linguagem.

A CID-11, por sua vez, mantém a concepção dimensional do TEA, mas enfatiza aspectos funcionais e contextuais do desenvolvimento, incluindo o nível de comprometimento da linguagem, as habilidades adaptativas e as barreiras ambientais, oferecendo um panorama mais abrangente do indivíduo em diferentes contextos culturais, sociais e educacionais (Organização Mundial Da Saúde, 2019).

Ambos os sistemas convergem ao compreender o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento, de origem multifatorial e manifestação heterogênea, rejeitando concepções patologizantes ou degenerativas. Diferenciam-se, entretanto, quanto ao enfoque: o DSM-5 prioriza critérios

clínicos e níveis de gravidade baseados na necessidade de apoio, enquanto a CID-11 valoriza aspectos funcionais e contextuais, alinhando-se à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A integração das informações da CID-11 permite ainda considerar fatores contextuais, como ambiente escolar, familiares e culturais, reforçando práticas pedagógicas inclusivas que promovam autonomia, participação social e aprendizado significativo (Freitas *et al.*, 2023).

A relevância das classificações diagnósticas também se estende à sistematização da experiência clínica e de dados de pesquisa, facilitando a comunicação entre profissionais e orientando intervenções terapêuticas e pedagógicas. Contudo, essas classificações devem ser aplicadas em processos que priorizem a pessoa, além do diagnóstico do transtorno (Brasil, 2015). A desinformação ou ausência de diretrizes claras pode gerar sentimento de insegurança e sobrecarga nas famílias, atrasando o acesso a serviços de qualidade e dificultando a implementação de práticas inclusivas eficazes.

Conforme Schmidt (2013), frequentemente, os pais recorrem ao sistema público de saúde em busca de esclarecimentos e encaminhamentos, mas nem sempre encontram profissionais capacitados ou uma rede articulada que oriente adequadamente sobre os procedimentos terapêuticos e pedagógicos a serem adotados. Essa lacuna na informação e de acolhimento compromete a detecção precoce e o início oportuno de intervenções, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da criança. A desinformação, aliada à ausência de diretrizes claras, pode gerar sentimento de insegurança e sobrecarga nas famílias, além de atrasar o acesso aos serviços de qualidade, dificultando o planejamento de práticas inclusivas eficazes.

Nesse contexto, o modelo biopsicossocial, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do indivíduo, tem ganhado destaque na abordagem humanizada proposta pela OMS. A utilização da CIF reforça a importância de considerar a funcionalidade, as barreiras e os facilitadores ambientais, oferecendo suporte à educação inclusiva e a intervenções individualizadas (Ruaro *et al.*, 2012).

2.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA AFETIVA

As fontes bibliográficas selecionadas neste estudo convergem para duas ideias centrais. A primeira é a de que o estudante com TEA aprende, embora possa necessitar de previsibilidade, organização visual, apoio comunicativo e de um ambiente sensorialmente ajustado. A segunda é a de que o vínculo afetivo entre professor e estudante aparece, de forma recorrente, como condição essencial para a aprendizagem. Quando o professor demonstra paciência, respeito e disponibilidade para escutar, mesmo diante de formas de comunicação não verbais, contribui para reduzir comportamentos de fuga, minimizar conflitos e ampliar a permanência da criança nas atividades escolares. Essa postura empática e intencional reafirma a dimensão humana e inclusiva do processo educativo.

Assim, em vez de exigir que o estudante “se adapte à escola”, essas abordagens apontam a necessidade de que a própria escola repense suas mediações, como afirma Grossi (2020). Esse deslocamento é central nesta dissertação, pois reflete a passagem de um modelo centrado na adaptação do estudante para outro que valoriza o vínculo e a escuta sensível. Dessa forma, as práticas afetivas emergem como elementos essenciais do processo educativo, favorecendo a autonomia, a autoestima e a resiliência dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo. Tais práticas não se apresentam de forma isolada, mas dialogam com diferentes concepções pedagógicas ao longo da história da educação, tanto as tradicionais e transmissivas quanto as críticas e transformadoras.

Segundo Wuo, Yaedu e Wayszceyk (2019), a produção acadêmica em educação referente ao TEA sofre influência marcante do modelo médico, o que limita a construção de abordagens mais críticas e inclusivas.

No entanto, uma abordagem mais crítica, que pode ser considerada transdisciplinar, ao integrar diferentes campos do saber na compreensão das singularidades do estudante com TEA, possibilita uma prática educativa mais coerente com as demandas reais da inclusão (Schmidt, 2013).

Com o objetivo de ilustrar essas diferentes concepções de práticas pedagógicas, apresenta-se, a seguir, um quadro comparativo que exemplifica os

tipos de práticas pedagógicas e suas implicações para o processo de aprendizagem.

Quadro 4 – Comparações das concepções de práticas pedagógicas

Concepção de prática pedagógica	Características principais	Implicações para aprendizagem
Tradicional / Transmissiva Autores: Friedrich Herbart; Jan Amos Comenius; Émile Durkheim.	Centralidade do professor; métodos expositivos; passividade do aluno; ensino como transmissão de conteúdos.	Reforço da memorização; avaliação quantitativa; reprodução de desigualdades; limitada participação do aluno.
Crítica / Transformadora. Autores: Paulo Freire ; Demerval Saviani; José Carlos Libâneo; Henry Giroux; Peter McLaren.	Centralidade do aluno; aprendizagem dialógica; prática reflexiva; promoção da cidadania; professor como mediador.	Aprendizagem significativa; inclusão; desenvolvimento crítico e ético; protagonismo do aluno; currículo flexível e contextualizado.
Afetiva / Humanizadora Autores: Henri Wallon; Paulo Freire; Lev Vygotsky; Carl Rogers; Jean Piaget; Johann Heinrich Pestalozzi; Rubem Alves; Maria Montessori.	Vínculo afetivo professor-aluno; escuta pedagógica; empatia; valorização das emoções; clima escolar positivo; integração de experiências cognitivas e socioemocionais.	Aprendizagem significativa e integral; desenvolvimento socioemocional; fortalecimento da autoestima e autonomia; ambiente de aprendizagem seguro e cooperativo; promoção de vínculos e respeito mútuo.

Fonte: Elaborado pela autora com apoio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, desenvolvida pela OpenAI, 2025.

A escuta pedagógica está profundamente vinculada à afetividade e amplia as concepções críticas e humanizadoras da educação ao incorporar, de forma consciente, as dimensões emocionais e relacionais no processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo dessa perspectiva aparece na leitura realizada por Leite (2025), ao apresentar a obra *Educação Infantil: a escuta pedagógica na formação de professores*, de Simone Nogueira do Nascimento. O livro detalha o desenvolvimento de uma pesquisa-ação pedagógica inspirada nas proposições de Franco (2016) e Pimenta (2025), destacando, como eixo central, a importância da escuta no trabalho docente.

No interior desse referencial teórico, a escuta não é entendida como simples captação auditiva, mas como um processo que transcende a recepção passiva de sons. Trata-se de uma atitude ativa e deliberada, que requer envolvimento, interpretação crítica e abertura ao diálogo. Nessa perspectiva, escutar implica colocar-se em atitude de disponibilidade diante do outro, construindo significados a partir da interação. Assim, o som apenas adquire

relevância quando é ressignificado por meio de uma escuta atenta, sensível e intencional.

O ato de escutar ultrapassa a simples captação sonora. Exige uma postura ativa e intencional entre os saberes destacados por Freire (2021, p. 95), encontra-se a noção de que “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. Compreende-se que tal diálogo não se limita à interação com os estudantes, mas se estende também às relações entre os próprios professores. Reconhecer e acolher a fala docente amplia as possibilidades de empatia e de construção de vínculos afetivos entre os pares no ambiente escolar, produzindo repercussões significativas em diferentes dimensões (Ribeiro, 2023).

Ribeiro (2023) aponta que os desafios que envolvem a escuta ativa ultrapassam o simples ato de ouvir os educadores; trata-se de promover uma rede de trocas capazes de gerar transformações no coletivo. Assim, percebe-se que não é a multiplicidade de vozes ou de pontos de vista que representa um obstáculo, mas sim a capacidade de garantir que essas diferentes manifestações tenham relevância e contribuam para mudanças significativas no contexto educacional.

É fundamental reconhecer que a educação não tem como propósito nos manter presos ao que já somos, mas, ao contrário, impulsionar-nos à construção do que ainda podemos ser. Conceder espaço para que os professores expressem suas perspectivas e escutá-los atentamente constitui uma forma legítima de valorização e de reconhecimento dos direitos da categoria docente. Tal compreensão reforça que a construção de uma educação democrática exige a capacidade de ouvir, isto é, a abertura para acolher a palavra do outro. Sobre isso, Freire (1996, p.113) salienta que:

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo. Como se fôssemos portadores da verdade ao ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com ele, mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em fala com ele.

O autor ressalta que a aprendizagem do educador ocorre por meio da escuta atenta do estudante, e não apenas pela transmissão autoritária do conhecimento. Ensinar “de cima para baixo” pressupõe ser portador da verdade,

mas impede a compreensão das necessidades e formas de aprender do estudante. Escutar permite ao educador adaptar seu discurso, transformando-o em uma fala que dialogue com o estudante e promova a construção conjunta do conhecimento, caracterizando uma prática pedagógica inclusiva, humanizadora e sensível às singularidades de cada aprendiz.

Nas palavras de Ribeiro (2023, p. 39):

Os desafios da escuta ativa docente vão além de apenas ouvi-los, envolvendo a tentativa de poder construir uma corrente de todos aos fatos observados, possibilitando o encontro de diálogos entre os docentes.

Ribeiro (2023) sustenta que a escuta ativa, no contexto educacional, não se limita ao ato mecânico de ouvir, mas implica um compromisso ético e relacional com o coletivo. Ao afirmar que os desafios “vão além de apenas ouvi-los”, a autora aponta para a compreensão de que escutar pressupõe interpretar, acolher e atribuir sentido às experiências e percepções compartilhadas pelos professores. Trata-se, portanto, de constituir uma rede de significações capaz de transformar fatos observados em objetos de reflexão conjunta, fortalecendo uma cultura dialógica no interior da escola.

Ao propor a formação de ‘uma corrente de todos aos fatos observados’, Ribeiro (2023) sugere que a prática da escuta ativa pressupõe corresponsabilidade e participação. Não é suficiente reconhecer individualmente as dificuldades e demandas; é necessário que essas observações circulem entre os docentes, gerando diálogos que contribuam para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de um ambiente colaborativo. Assim, a escuta ativa funciona como um mecanismo de aproximação entre os profissionais, permitindo que a pluralidade de vozes se torne insumo para processos formativos e decisórios.

Nesse sentido, a reflexão de Ribeiro (2023) reforça que o diálogo docente não emerge de forma espontânea: ele precisa ser cultivado em um espaço onde há confiança, abertura e legitimidade da fala do outro. Somente quando os professores se percebem como parte integrante dessa “corrente” é que a escuta ativa se transforma em um instrumento de fortalecimento das relações profissionais e de qualificação do trabalho pedagógico.

Essa compreensão sobre o papel do docente, o papel de toda a comunidade escolar diante das diferenças de aprendizagem, conduz naturalmente à reflexão sobre o que fundamenta, em termos legais e políticos, o direito dessas crianças à participação plena. Ao reconhecer que o acolhimento e a mediação afetiva são dimensões centrais da prática docente com estudantes com TEA, torna-se essencial compreender também quais dispositivos normativos sustentam essa inclusão no contexto brasileiro.

É nesse ponto que os marcos legais da Educação Inclusiva ganham relevância, pois traduzem, em políticas públicas e garantias formais, aquilo que a prática pedagógica busca concretizar no cotidiano: o direito de todos aprenderem juntos, com equidade e respeito à diversidade.

2.5 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Educação Especial no Brasil começou a ser tema discutido no ambiente escolar somente a partir da década de 70, quando o governo começou a preocupar-se com a criação de instituições para o atendimento desses indivíduos. A educação especial ganhou forças a partir da Declaração de Salamanca (1994), quando houve a aprovação da Constituição de 1988 e da LDB (1996).

Em explicação, Jannuzzi (2004, p. 34) ressalta que:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1950, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Alguns anos depois, conforme afirma Ropoli (2010), foi editado, em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Ao longo dos anos, identifica-se que a Educação Especial passou a consolidar-se como realidade no século XXI, embora seja resultado de muitas lutas e reivindicações pelos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais.

A Nova Política de Educação Especial (PNE), lançada em setembro de 2020 por meio do Decreto nº 10.502, afirma que:

Institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que atuam na defesa da inclusão das diversidades, a política representa um risco significativo de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, podendo substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e estimular a matrícula em escolas especiais, nas quais estudantes com deficiência permanecem segregados (Todos pela Educação, 2020, p. 3).

De acordo com Barros (2021, p. 1), apesar de parecer nova, “essa política já existe há muito tempo e é oriunda de diversos outros documentos e legislações que visam à educação inclusiva como prioridade”. A autora também afirma que “a própria educação já passou por vários processos no mundo e no Brasil, iniciando-se pelo processo de exclusão, quando a escola era destinada apenas a meninos de famílias ricas” (Barros, 2021, p. 1).

Na nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), observa-se maior flexibilidade no sistema de ensino, ampliando as possibilidades de oferta escolar. Ou seja, “na nova PNEE, é o próprio estudante ou sua família quem decide se a matrícula será realizada na escola regular inclusiva ou em uma classe ou escola especializada” (Barros, 2021, p. 1).

No entanto, independentemente da escolha, o estudante com necessidades educacionais especiais passa a ter o direito de contar com uma equipe multidisciplinar, a fim de auxiliá-lo no processo de aprendizagem.

Mas, afinal, o que é e como ocorre a educação inclusiva?

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas características pessoais, como gênero, etnia, religião, deficiência física ou intelectual, entre outras.

Nesse sentido, compreende-se que a educação inclusiva abrange não apenas as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas, de forma

mais ampla, todos aqueles que são classificados como diferentes. Segundo Koelle (2022, p. 1), “na educação inclusiva, os espaços são adaptados para o convívio de todos, assim como os materiais utilizados nas atividades”. No entanto, ela não se limita a esses recursos. A partir da inserção do estudante na escola, “a educação busca identificar todo e qualquer obstáculo que o aluno possa enfrentar e eliminar as barreiras” (Koelle, 2022, p. 1).

Com isso, Sassaki (2013, p. 15) explica que:

A educação inclusiva pode ser estimada como sendo o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino com a finalidade de adequar a realidade das escolas à realidade do educando, onde essa deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno deve ser rejeitado por parte das escolas. Nesse caso, as escolas passam a ser denominadas de inclusivas a partir do momento em que decidem aprender com os educandos que deve ser eliminado, mudando substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, para que cada aluno possa aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem, fazendo uso de suas múltiplas inteligências.

Diante disso, a instituição escolar deve representar e acolher a diversidade humana em suas múltiplas expressões, reconhecendo que nenhum aluno pode ser excluído ou marginalizado em razão de suas características, condições ou modos de aprender. Assim, a escola torna-se inclusiva quando assume o compromisso de revisar continuamente suas práticas, identificando o que precisa ser eliminado, transformado ou acrescentado em suas estruturas físicas, pedagógicas e atitudinais, especialmente no que se refere às dimensões da acessibilidade.

Tal movimento implica reconhecer os diferentes estilos de aprendizagem e as potencialidades individuais, promovendo estratégias que valorizem as múltiplas formas de inteligência e favoreçam a participação efetiva de todos no processo educativo.

Nesse contexto, Stainback e Stainback (2009) destacam que a educação inclusiva deve estar baseada no modelo em que todos são capazes de aprender, no entanto, sempre respeitando suas diferenças e tempo de aprendizagem. Por isso, é muito importante que a educação inclusiva seja um método garantido, pois a escola, muitas vezes, representa um dos primeiros contatos sociais que a criança obtém, depois da família.

Os documentos apresentados asseguram não apenas o direito à matrícula e à permanência, mas também a um atendimento educacional capaz de reduzir barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas. Nesse contexto, a cultura escolar passa a constituir o eixo central da inclusão (Glat; Blanco, 2007).

A CIF contribui para compreender as barreiras e os articuladores que influenciam a participação de pessoas com deficiência, evidenciando o papel determinante dos fatores ambientais e sociais na promoção da acessibilidade (Ruaro *et al.*, 2012).

Na linha temporal ora apresentada, foi apenas na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que ocorreram avanços significativos no reconhecimento da diversidade como princípio educacional. O artigo 58 da LDB define a educação especial como modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, destinada a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Em 2001, a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), reforçou e detalhou os princípios da LDB, estabelecendo metas e mecanismos de avaliação periódica. Essa legislação expressa a intenção de ampliar a divulgação das garantias educacionais e de envolver a sociedade no acompanhamento de sua implementação (Brasil, 2001).

Posteriormente, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reafirma o direito à inclusão e estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado, a formação docente e a promoção da acessibilidade (Dutra *et al.*, 2008). Em 2012, a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, garantindo o acesso à educação inclusiva e a práticas pedagógicas adequadas às especificidades desse público (Lopes, 2022).

Mais recentemente, em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa norma reforça o direito à matrícula em classes comuns do ensino regular, assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e amplia as medidas de acessibilidade e de igualdade de oportunidades (Brasil,

2015; Rodrigues, 2024). Nesse sentido, a lei fortalece o compromisso da escola com a construção de práticas pedagógicas que viabilizem a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Com o intuito de contextualizar os avanços normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, apresenta-se o Quadro 5, que sintetiza os principais marcos legais e políticas públicas voltados às pessoas com deficiência. A sistematização desses dispositivos permite compreender a trajetória histórica de reconhecimento de direitos e o fortalecimento das garantias de acesso, permanência e participação no sistema educacional.

Quadro 5 – Marcos legais e políticas públicas para pessoas com deficiência e TEA no Brasil

Ano	Marco Legal / Política	Principais Objetivos / Impactos	Implicações para a Educação Inclusiva
1991	Lei 8.213/91 – Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência.	Obriga empresas com mais de 100 funcionários a reservar vagas para pessoas com deficiência.	Incentivo ao ingresso no mercado de trabalho; demanda políticas educacionais que preparem alunos para ocupações qualificadas.
1996	LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.	Ampliação do acesso de alunos com deficiência às escolas comuns; base para práticas pedagógicas inclusivas.
2001	Lei 10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE)	Estabelece metas, avaliações periódicas e divulgação ampla do PNE.	Articula ações entre governos e sociedade civil; incentiva o monitoramento da inclusão.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Reforça o direito à inclusão; define diretrizes para o AEE e formação de professores.	Orienta escolas na implementação de práticas inclusivas e na promoção da acessibilidade.
2012	Lei 12.764 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei Berenice Piana)	Garante acesso à educação inclusiva e formação de professores para práticas adaptadas.	Consolida direitos específicos para alunos com TEA; promove estratégias pedagógicas individualizadas.
2015	Lei 13.146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência / Lei Brasileira de Inclusão.	Reforça o direito à matrícula em classes comuns e atendimento especializado.	Estabelece a obrigatoriedade da inclusão escolar; orienta ajustes curriculares e recursos de apoio conforme necessidades individuais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (1991, 1996, 2001, 2008, 2012, 2015); Dutra et al. (2008); Lopes (2022); Rodrigues (2024); Sanfelice (2023).

Após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, as políticas e legislações educacionais passaram a reforçar o direito à inclusão, à acessibilidade e à igualdade de oportunidades, orientando práticas que assegurem uma educação de qualidade para todos. A formação continuada dos professores, o apoio institucional e o envolvimento das famílias tornam-se condições indispensáveis para que a escola cumpra seu papel como espaço de aprendizagem, convivência e respeito à diversidade (Surian, 2010).

Dessa forma, observa-se que o avanço das legislações educacionais não apenas consolidou direitos, mas também impôs novas responsabilidades às escolas e aos professores. Para que os princípios da inclusão se efetivem na prática cotidiana, é indispensável que se tenha mecanismos de apoio pedagógico e institucional capazes de responder às demandas específicas dos estudantes com deficiência e com TEA.

Entre esses mecanismos, destaca-se o AEE, concebido como um espaço de suporte que complementa e enriquece o processo de ensino na classe comum, sem substituí-lo (Brasil, 2009).

2.6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE é um serviço fundamental da Educação Especial inclusiva, voltado à complementaridade e/ou suplementação do ensino da sala comum, conforme estabelece a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008). Seu objetivo principal é identificar e eliminar barreiras à aprendizagem, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas específicas que favoreçam o acesso, a participação e o desenvolvimento de estudantes com deficiência.

O AEE não substitui o ensino regular, mas atua como apoio articulado ao professor da classe comum, garantindo acessibilidade e condições de permanência escolar, conforme o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Realizado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização regular, o atendimento busca promover autonomia, independência e protagonismo dos alunos, respeitando suas singularidades.

Mais do que reforço de conteúdo, o AEE constitui um espaço de mediação pedagógica e emocional, no qual se desenvolvem competências cognitivas, comunicativas e sociais. O professor especializado atua adaptando materiais, introduzindo tecnologias assistivas e orientando o corpo docente sobre práticas inclusivas. Assim, o AEE concretiza, na prática, os princípios da inclusão e da afetividade como bases do processo educativo, fortalecendo o vínculo entre escola, família e aluno e tornando a aprendizagem um processo verdadeiramente humano e participativo.

3 DESDOBRAMENTOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS

Esta seção apresenta os desdobramentos das práticas pedagógicas afetivas no contexto da educação inclusiva com ênfase no atendimento aos estudantes com TEA.

Inicialmente, parte-se do entendimento de que a afetividade constitui um elemento estruturante do fazer pedagógico, atravessando as relações educativas, a organização do ambiente escolar e as estratégias de mediação docente. Com isso, o estudo compreende como as práticas afetivas se materializam no cotidiano escolar, isto é, quais elementos as potencializam enquanto facilitadoras do processo de inclusão do indivíduo no âmbito escolar e de que modo se articulam aos marcos legais, às concepções pedagógicas e ao AEE.

Ao discutir a afetividade como fundamento relacional e didático, analisa-se sua contribuição para a promoção da participação, da permanência e da aprendizagem significativa dos estudantes com TEA, situando tais práticas no contexto contemporâneo da neurodiversidade e das políticas públicas de educação inclusiva.

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS AFETIVAS

Os estudos analisados conduzem à compreensão de que a afetividade integra a própria prática pedagógica, não se constituindo como um adendo “extra”. Ela se manifesta na criação de vínculos, no acolhimento emocional e na construção de um ambiente seguro para que o estudante participe das atividades.

Diante disso, Ribeiro (2023) aponta que, para Freire (2021, p. 89):

Defende que “ensinar exige querer bem aos educandos”. Sabe-se que os alunos que desenvolvem uma maior afetividade por seus professores conseguem aprender com mais facilidade, mesmo que não tenham habilidades desenvolvidas para o que estão aprendendo. Dentro dessa perspectiva de Freire, pode-se inverter o sentido, de alunos para colegas. Deve-se querer bem aos colegas docentes, muitos estão juntos o dia inteiro, fazem parte de um mesmo momento profissional. Não se trata necessariamente de incluí-los no mundo particular, mas é possível direcionar o olhar para os lados, ouvir suas histórias, criar afeto e tecer diálogos

Ao afirmar que ensinar exige “querer bem aos educandos”, Paulo Freire destaca que a afetividade é parte constitutiva do ato pedagógico, pois o vínculo entre professor e aluno favorece a confiança, a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem, mesmo diante de dificuldades. Nessa linha, a ideia pode ser ampliada para as relações entre colegas docentes, considerando que o ambiente escolar também é sustentado pelas interações entre profissionais que compartilham o mesmo espaço e os mesmos desafios. Querer bem aos colegas não significa ultrapassar limites pessoais, mas cultivar respeito, escuta e diálogo, reconhecendo as histórias, as fragilidades e as potencialidades de cada um. Assim, a afetividade torna-se um elemento que fortalece o trabalho coletivo, humaniza as relações e contribui para um clima institucional mais colaborativo e significativo.

Nessa direção, a afetividade configura-se como dimensão didática que organiza o ambiente e as relações, de modo que o estudante perceba previsibilidade, acolhimento e legitimação de sua forma de expressão. Tal compreensão rompe com a ideia de que “o aluno primeiro precisa se comportar para depois aprender”; ao contrário, são o vínculo e a confiança que instituem as condições mínimas para que a aprendizagem se efetive.

Do ponto de vista conceitual, as práticas afetivas dialogam e não competem com outras matrizes de prática, como as tradicionais/transmissivas e as críticas/transformadoras. Uma compreensão ampla do fazer pedagógico permite perceber como a dimensão afetiva potencializa a aprendizagem mesmo em contextos nos quais predominam rotinas mais expositivas ou currículos centrados na criticidade.

A afetividade não é um recurso acessório, mas pilar estruturante de um ensino humanizador e inclusivo, capaz de transformar a relação escola–professor–aluno e de sustentar a participação de crianças com TEA em condições de essas ações, porém, não surgem isoladamente: dependem de condições institucionais e de apoios pedagógicos que viabilizem sua continuidade no cotidiano escolar. É justamente essa dimensão, os facilitadores institucionais e relacionais da inclusão.

3.1.1 Elementos Articulares na Inclusão Escolar

Nesta pesquisa, os articuladores da inclusão são compreendidos como elementos essenciais da própria prática pedagógica: diálogo, escuta e afetividade. Tais elementos estruturam a mediação docente e criam condições de segurança emocional, previsibilidade e pertença, indispensáveis para a participação dos estudantes com TEA na sala comum (Freire, 2021; Franco, 2012). Em Papim (2020), a afetividade aparece como mediação pedagógica intencional, articulada ao planejamento, à organização de tarefas e ao reconhecimento das singularidades comunicacionais e sensoriais do estudante.

Observe-se que o que torna tais articuladores efetivos, isto é, para que diálogo, escuta e afetividade operem, de fato, como dispositivos de inclusão, é a mobilização de saberes docentes específicos. O professor precisa dominar o conhecimento pedagógico, a fim de planejar, diferenciar e avaliar as práticas educativas (Cunha, 2012); dispor de conhecimentos acerca do TEA e do neurodesenvolvimento, para ajustar a linguagem, as pistas visuais, o ritmo e o contexto sensorial (Vieira; Cirino, 2024); e, ainda, compreender os dispositivos institucionais, articulando sala comum, AEE e família, com previsão de apoios e fluxos no PPP (Brasil, 2008; Decreto n.º 7.611/2011).

Sem essa base, a afetividade pode virar intenção generosa, mas pouco transformadora; com ela, converte-se em ação docente intencional que reduz barreiras, amplia participação e sustenta aprendizagem.

A autora desta dissertação reconhece a afetividade como o elemento mais determinante do conjunto, pois é ela que sustenta o diálogo e qualifica a escuta, tornando-os pedagógicos, e não meramente formais. Essa centralidade torna-se ainda mais evidente nos contextos de neurodiversidade, nos quais diferenças no processamento sensorial e comunicacional exigem mediações afetivas qualificadas, aliadas a conhecimento técnico, para a construção de ambientes previsíveis, acolhedores e academicamente desafiadores (Freire, 2021; Papim, 2020; Vieira; Cirino, 2024).

Com base nisso, torna-se necessário analisar como a escola contemporânea se reorganiza diante da neurodiversidade, de modo a alinhar afetividade em conjunto com o conhecimento pedagógico e os apoios

institucionais em práticas que garantam presença, participação e aprendizagem. É esse o foco do tópico a seguir.

3.1.2 A escola atual em um contexto de neurodiversidade

O conceito de neurodiversidade, introduzido pela socióloga Judy Singer em 1999, enfatiza que o autismo deve ser compreendido não como uma deficiência, mas como uma variação natural da diversidade humana. Essa perspectiva se contrapõe à ideia de cura, defendendo que o autismo deve ser respeitado e promovido como uma diferença valiosa, situada no contexto do movimento pela neurodiversidade (Ortega, 2009).

A compreensão do TEA sob a ótica da neurodiversidade sugere novas possibilidades de estudo nas ciências humanas, ao evidenciar que as barreiras sociais são frequentes, a fonte das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com TEA. Em contraste, o modelo biomédico foca nos déficits e limitações, muitas vezes resultando em estigmatização e exclusão social. O modelo biopsicossocial propõe uma abordagem mais holística do TEA, considerando as interações entre o indivíduo, sua cultura e a sociedade, ao mesmo tempo em que reconhece as necessidades de suporte adequado (Wuo; Yaedu; Wayszceyk, 2019).

Nesse sentido, compreender o TEA sob a perspectiva da neurodiversidade representa um avanço, frente aos limites do modelo biomédico que tende a tornar-se patológico as diferenças. Ao considerar as interações entre os indivíduos e o meio, o modelo biopsicossocial propõe intervenções mais humanas.

Ao incorporar esses princípios, busca-se avaliar o impacto do TEA na funcionalidade psicossocial, considerando aspectos como energia, impulso e funções executivas. Contudo, é fundamental reconhecer que, ao privilegiar a noção de diferença em detrimento da deficiência, pode-se, inadvertidamente, restringir o acesso a serviços e benefícios essenciais destinados à população com TEA (Brasil, 2015).

Embora os avanços científicos dos últimos anos tenham ampliado a compreensão sobre o TEA, é importante não restringir a análise à terminologia diagnóstica, mas priorizar o bem-estar e a acessibilidade do indivíduo na

sociedade. Trata-se de não forçar a adequação da pessoa ao mundo, e sim de promover ajustes no mundo para que ele se torne compatível com a realidade da pessoa.

Diante disso, considera-se necessário um esforço contínuo para equilibrar o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial, promovendo a inclusão e o reconhecimento dessas pessoas. Uma abordagem interdisciplinar mostra-se fundamental para a garantia de direitos e para a construção de um ambiente educacional que valorize e estimule, de forma positiva, as capacidades dos sujeitos (Ferreira; Pisacco, 2024), especialmente no contexto escolar, foco da presente pesquisa acadêmica.

Contudo, antes de adentrar mais especificamente o campo educacional, faz-se necessário retomar, sob uma perspectiva histórica, o modo como se constituiu o cuidado destinado às pessoas que demandam atendimento especializado.

No Brasil, sob o argumento da adoção de políticas de caráter assistencialista, práticas institucionais historicamente centradas em hospitais psiquiátricos – anteriormente denominados manicômios – constituíram para a intensificação dos processos de segregação para pessoas com deficiência, reforçando estigmas e limitando o acesso a direitos fundamentais.

Em 2012, Jannuzzi destacava que os primeiros cuidados destinados às pessoas consideradas, à época, como “anormais” no país apresentavam caráter predominantemente assistencialista. Tais práticas desenvolveram-se em instituições como hospitais psiquiátricos, Santas Casas de Misericórdia e asilos, sob forte influência da medicina e da caridade cristã, contexto no qual a educação ocupava papel secundário.

Assim, os cuidados pessoais eram precários, pois, para promover a ordem e não priorizar o bem-estar social, os locais eram considerados insalubres. A atenção às pessoas segregadas não era genuína ou completa, no sentido de perceber a individualidade dessas pessoas, porque, de longe, destinava-se educação e atenção por conta da caridade religiosa e não para garantir inclusão.

A mudança de paradigma na abordagem de pessoas com deficiência começou discreta no início dos anos 70, quando, aos poucos, foi ganhando esforços políticos e sociais para deixar de perceber tais pessoas apenas por

suas características físicas destoantes, para evitar o estigma e dar lugar à luta social de classes, união de entidades e real democratização do país após o período da ditadura militar.

Sanfelice (2023) traz a perspectiva constitucional refletida na Lei 8.213/91 – Lei de Cotas para Pessoas com Deficiência, que obriga empresas acima de cem funcionários a reservarem cotas de vagas para pessoas com deficiência, com o evidente intuito de facilitar o ingresso destas ao mercado de trabalho.

Salienta-se que persiste desigualdade nas relações profissionais no que se refere à reserva de vagas destinadas a essas pessoas, uma vez que, em geral, tais postos exigem baixa escolaridade, independentemente da qualificação do candidato.

Observa-se, ainda, que pessoas pertencentes a grupos socialmente minoritários, que, em muitos casos, constituem maioria numérica, mas permanecem invisibilizadas, como negros, indígenas, pessoas LGBTQIA+, surdos e cegos, não acessam com facilidade, mesmo por meio de políticas de cotas, cargos de alta responsabilidade, como gerência, coordenação, entre outros.

Ainda no que se refere ao histórico legislativo, é importante destacar que apenas na década de 1990 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, na qual se observam avanços no que concerne à inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Em seu artigo 58, a referida lei estabelece o seguinte:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A definição apresentada na legislação reafirma a educação especial como modalidade de ensino transversal, não constituindo um sistema paralelo, mas parte integrante da educação escolar, a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa orientação representa um avanço na compreensão da inclusão, ao reconhecer que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

têm o direito de aprender nos mesmos espaços que os demais, com os apoios necessários.

Tal concepção rompe com perspectivas segregadoras e reforça o compromisso da escola com a equidade, exigindo reorganização pedagógica, formação docente e garantia de recursos que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem significativa desses educandos.

Em 2001, surgiu a Lei 10.172/01, que consolida melhor a Lei das Diretrizes e Bases da Educação, ao aprovar o Plano Nacional. Em seu art. 3º, determina avaliações periódicas para implementá-lo, assim como o art. 4º garante o estabelecimento de mecanismos para acompanhar as metas deste. A intenção do legislador em divulgar melhor as garantias trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases a toda a população brasileira fica evidente pela exposição dos artigos 6º e 6º-A, pois, enquanto o primeiro determina a divulgação do Plano Nacional e progressiva realização dos objetivos e metas, para conhecimento amplo da sociedade (a qual deve acompanhar sua implementação), o segundo ainda expõe que todo dia 12 de dezembro haverá a comemoração do Dia do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001)³.

Posteriormente, em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reforça o direito à inclusão e estabelece diretrizes para o atendimento educacional especializado, a formação de professores e a promoção da acessibilidade (Dutra *et al.*, 2008).

Em 2012, por meio da Lei 12.764, foi promulgada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, também chamada de Lei Berenice Piana, que reforça a necessidade de garantir o acesso à educação inclusiva e de qualidade para as pessoas com TEA, estabelecendo diretrizes para formação de professores e a adoção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades desse público (Lopes, 2022).

Depois, em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que reforça o direito à inclusão e à acessibilidade, estabelecendo medidas para garantir a igualdade de oportunidades e a eliminação de todas as

³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 26.05.2025.

formas de discriminação (Brasil, 2015). No âmbito da educação, a Lei nº 13.146 estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula de alunos com TEA em classes comuns do ensino regular, garantindo ainda o direito ao atendimento educacional especializado, conforme as necessidades individuais de cada aluno (Rodrigues, 2024).

De acordo com Sanfelice (2023): “Essa Lei reforçou o compromisso do país com a garantia do Direito das Pessoas com Deficiência em diversos âmbitos, como acessibilidade, educação, trabalho, cultura e lazer”. A autora descreve que, apesar de todos esses avanços legislativos, ainda se encontram desafios na implementação prática das garantias de direitos trazidas às pessoas com deficiência.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE constitui um dos pilares centrais da Educação Especial na perspectiva inclusiva, sendo compreendido como um serviço que complementa e/ou suplementa o ensino realizado na sala comum (Brasil, 2008). É importante mencionar que o AEE constitui um serviço público destinado a estudantes com algum tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Garcia; Daguiel; Francisco, 2012).

A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca oferecer suporte a esse público, favorecendo sua permanência na escola e assegurando condições de acesso ao currículo no processo de inclusão escolar (Brito et al., 2012). Esse serviço foi institucionalizado em 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Em conformidade com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, estabelece-se que o AEE deve assegurar:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2008, p. 01)

Dessa forma, o AEE torna-se fundamental para a eliminação de barreiras que possam restringir a participação plena dos estudantes, considerando suas especificidades. Para que esse objetivo seja alcançado, as ações desenvolvidas no âmbito do AEE devem diferenciar-se daquelas propostas na sala de aula regular, ofertando recursos e estratégias complementares às necessidades individuais.

O objetivo desse atendimento especializado é identificar barreiras que dificultam a aprendizagem, organizar recursos e elaborar estratégias pedagógicas específicas que favoreçam o acesso, a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista.

Posto isso, observa-se que o AEE não substitui a escolarização na classe comum; ao contrário, configura-se como suporte pedagógico que viabiliza a permanência e o progresso do estudante no ensino regular. Essa função de apoio é reafirmada pelo Decreto n.º 7.611/2011 e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), os quais determinam sua oferta em articulação com o professor da classe comum, assegurando condições de acessibilidade e participação plena.

Conforme dispõe o art. 2º do Decreto n.º 7.611/2011: “A educação especial deve garantir serviços de apoio especializado voltados a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (Brasil, 2011).

Nos estudos revisados, o AEE é compreendido como mediação entre as necessidades individuais e o currículo escolar, oferecendo suporte tanto ao estudante quanto aos professores. O docente do AEE atua como mediador pedagógico, contribuindo para a elaboração de rotinas visuais, materiais adaptados, recursos de tecnologia assistiva e modos alternativos de comunicação, como cartões, imagens e pranchas visuais (Vieira; Cirino, 2024).

Além disso, orienta o corpo docente sobre como lidar com sobrecarga sensorial, mudanças de ambiente e transições de atividade, promovendo previsibilidade e estabilidade emocional, aspectos fundamentais para estudantes com TEA (Papim, 2020).

O AEE também se consolida como um espaço de construção de autonomia, autorregulação e organização emocional. A promoção da autonomia é um eixo essencial da inclusão, pois permite que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem. Assim, o AEE ultrapassa o reforço de conteúdos curriculares e se torna um ambiente de construção de sentido, onde se desenvolvem competências cognitivas, emocionais e sociais.

A postura do educador durante as interações com o estudante é elemento central nesse processo. Recomenda-se, por exemplo, que o professor se abaixe à altura da criança ao se comunicar, estabeleça contato visual respeitoso e evite imposições abruptas. Tal atitude favorece a construção de vínculos afetivos e de confiança, condições indispensáveis para que o estudante se sinta seguro e compreendido no ambiente escolar.

Nesse contexto relacional, a promoção da autorregulação não se reduz ao controle de comportamentos, mas implica a criação de condições pedagógicas para que o aluno compreenda seus próprios sentimentos, reconheça suas necessidades e desenvolva, gradualmente, estratégias para lidar com diferentes situações. Assim, a qualidade da interação docente constitui fundamento tanto para o vínculo quanto para o desenvolvimento da autonomia emocional.

Para isso, o olhar sensível e qualificado do educador é indispensável, assim como o trabalho colaborativo com a equipe pedagógica, a sala de recursos e a família. Essa rede de apoio é fundamental para sustentar práticas inclusivas consistentes, uma vez que a aprendizagem do estudante com TEA depende da articulação entre os diferentes contextos em que ele está inserido.

Sobre isso, Silva (2012, p. 153–154) salienta que:

a parceria entre família e profissionais é fundamental para o bem-estar do aluno com necessidades especiais, assim como para o seu sucesso acadêmico. A família é um pequeno grupo social, no qual os membros têm contato entre si, estão ligados por laços emocionais e compartilham uma história de vida.

A efetivação do processo inclusivo requer não apenas sensibilidade e afeto, mas também organização institucional e respaldo legal. Nessa perspectiva, o Decreto nº 7.611/2011 estabelece que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado, preferencialmente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições conveniadas, no turno inverso ao da escolarização. Esse dispositivo legal reforça a importância de um trabalho articulado entre escola, família e profissionais especializados, de modo a garantir condições adequadas de desenvolvimento e participação plena dos estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista. O serviço é direcionado a alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Art. 1º, I), devendo constar no Projeto Político-Pedagógico da escola, conforme os artigos 6º e 7º do mesmo decreto.

Entre os principais objetivos do AEE, destacam-se: (a) promover a autonomia e a independência dos estudantes com deficiência, respeitando suas singularidades; (b) eliminar barreiras à aprendizagem por meio da adaptação de materiais, espaços e estratégias pedagógicas (Franco, 2020); (c) assegurar a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas de ensino (Cunha, 2009); e (d) fortalecer o vínculo entre escola e família, favorecendo a continuidade do processo educativo (Oliveira, 2023). Esses princípios apoiam-se na compreensão de que educar para a inclusão exige sensibilidade, empatia e intencionalidade.

Papim (2020) enfatiza que a mediação pedagógica no AEE deve criar oportunidades reais de participação e aprendizagem, consolidando o direito à comunicação e à expressão de cada estudante. O êxito desse atendimento depende, em grande medida, da formação continuada dos professores. Para atuar com qualidade, o docente do AEE necessita dominar conhecimentos sobre o TEA, compreender aspectos neurológicos e sensoriais e desenvolver competências socioemocionais, como paciência, escuta ativa e capacidade reflexiva (Franco, 2015; Cunha, 2012).

Embora Franco (2015) não trate especificamente de estudantes com TEA, a autora destaca que todo educando deve ser ouvido e compreendido em sua singularidade, princípio que se alinha à perspectiva inclusiva. De modo convergente, Nogueira (2023), ao abordar a escuta pedagógica, reforça a

centralidade da atenção sensível às necessidades individuais como fundamento da prática docente.

O AEE concretiza na prática os princípios legais e pedagógicos da inclusão, ao articular-se com o ensino regular, promover a acessibilidade e favorecer a permanência significativa do estudante. Revela, ainda, a importância da afetividade como mediadora das relações pedagógicas, uma vez que a escuta sensível e o vínculo entre professor e aluno potencializam a aprendizagem e o engajamento (Aires; Martinez, 2025).

Assim, o AEE não se limita a uma resposta institucional, mas constitui um instrumento de transformação educacional que humaniza o processo de ensino e fortalece a corresponsabilidade entre escola, professores e famílias. Essa integração prepara o terreno para o próximo eixo, que abordará os facilitadores da inclusão e o papel da afetividade como fundamento de uma pedagogia verdadeiramente inclusiva.

4 SELEÇÃO DAS PESQUISAS

Nesta seção, apresentam-se as pesquisas selecionadas, Costa (2019), Pieczarka e Valdivieso (2021) e Cardozo (2021), obtidas por meio da base de dados Google Scholar. Para a composição da análise deste trabalho, buscou-se compreender como a produção acadêmica, no período de 2013 a 2023, tem discutido as práticas pedagógicas afetivas no contexto da inclusão escolar no Ensino Fundamental.

O levantamento teve como objetivo identificar as principais concepções acerca da prática pedagógica afetiva voltada a estudantes com TEA, com base nos estudos selecionados e na literatura científica pertinente.

Inicialmente, torna-se necessário explicar como a busca foi conduzida e como o processo de seleção foi sendo ajustado ao longo do percurso investigativo. Durante o desenvolvimento do estudo, especialmente após os apontamentos realizados pela banca examinadora, alguns critérios foram revistos, o que possibilitou uma delimitação mais precisa do tema e das produções que dialogam diretamente com o objetivo central da pesquisa. As sugestões recebidas contribuíram para refinar o recorte e assegurar a pertinência das investigações utilizadas.

Após esses ajustes, concentrou-se em selecionar produções que apresentassem relação com práticas pedagógicas afetivas, inclusão escolar, vínculos entre professor e aluno e ações pedagógicas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Foram selecionados para leitura integral apenas os trabalhos que tinham relação direta com a temática desta pesquisa, pois, quando foram realizadas as buscas através da definição dos descritores e o recorte temporal, houve muitos trabalhos que apenas apresentavam uma palavra em comum, por exemplo: TEA ou somente afetividade, e quando foram lidas as pesquisas, não havia relação com o que foi proposto neste estudo. Por isso, priorizaram-se os trabalhos que discutissem a afetividade como elemento constitutivo das relações pedagógicas e como instrumento de promoção de processos inclusivos.

Com a intenção de apresentar visualmente as pesquisas selecionadas, elaborou-se um quadro contendo as principais informações de cada estudo identificado, incluindo: nome do autor, ano de publicação, instituição de defesa e

objetivo geral da pesquisa. Para fins organizacionais, optou-se por dispor os trabalhos em ordem cronológica crescente, da produção mais antiga para a mais recente.

Quadro 6 – Pesquisas selecionadas

Autor(a)	Título	Instituição/ Periódico	Objetivo geral	Ano	Tipo
Thalita Janaína de Souza Costa	<i>A prática docente do professor de alunos autistas no Ensino Fundamental</i>	Universidade Federal da Paraíba	Investigar a prática docente do professor de alunos autistas no Ensino Fundamental	2019	Monografia
Tchiciane Pieczarka e Tiago V. Valdivieso	<i>Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno</i>	Revista Cognition	Discutir a relação professor-aluno nas práticas escolares com crianças e adolescentes que apresentam dificuldades significativas na interação social decorrentes de formas atípicas de desenvolvimento.	2021	Artigo
Paloma Rodrigues Cardozo	<i>A inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental: Uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto</i>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS	Analisar a influência da relação entre os professores e a criança com TEA para a inclusão de alunos nos três primeiros anos do	2021	Dissertação

			ensino fundamental a partir da ação pedagógica na perspectiva do afeto.		
--	--	--	---	--	--

Fonte: Organizada pela autora com base nas informações obtidas nas pesquisas selecionadas, 2025.

No subtópico subsequente, apresenta-se uma síntese das pesquisas selecionadas, cuja função é oferecer ao leitor um panorama introdutório sobre os estudos que fundamentam esta investigação. Essa contextualização inicial permitirá, posteriormente, aprofundar a discussão acerca das práticas pedagógicas e da influência da afetividade na educação de alunos com TEA.

4.1 ELEMENTOS CONTITUTIVOS DAS PESQUISAS SELECIONADAS

Para iniciar esta seção, apresentam-se os resumos das pesquisas selecionadas para a análise deste estudo. Cumpre destacar que eles serão expostos na seguinte ordem: Costa (2019), Pieczarka e Valdivieso (2021) e Cardozo (2021), conforme a sequência já indicada no quadro anterior.

Dessa forma, apresenta-se o resumo do trabalho selecionado para análise, correspondente ao estudo desenvolvido por Costa (2019), intitulado *A prática docente do professor de alunos autistas no Ensino Fundamental*. A pesquisa, produzida no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, tem como objetivo investigar as práticas docentes direcionadas ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando o percurso que envolve desde o processo de diagnóstico até as intervenções pedagógicas voltadas à promoção da inclusão e do desenvolvimento integral desses estudantes.

Segundo Costa (2019, p. 11), “o pedagogo deve saber que o estudo sobre o TEA é de extrema importância para seu desenvolvimento como profissional capacitado para intervir e reabilitar o aluno autista em sala de aula”. Tal citação evidencia a relevância da pesquisa para o saber social e acadêmico. A autora ainda aponta que, apesar da divulgação e campanhas de

conscientização sobre o autismo, é notável observar o “despreparo por parte dos profissionais das escolas e, concomitante, de muitos professores que sequer têm conhecimento sobre o tema” (Costa, 2019, p. 38), o que resulta em práticas excludentes e ausência de planejamento adequado.

A construção do estudo perpassa a contextualização histórica do autismo. Costa (2019) destaca que o psiquiatra Leo Kanner (1943) foi o primeiro a caracterizar o quadro, identificando comportamentos marcantes, como isolamento, dificuldades de interação social e padrões repetitivos. A autora retoma o texto clássico a fim de reforçar a compreensão das bases históricas do conceito, mencionando que Kanner utilizou a expressão *Autistic Disturbances of Affective Contact* (Distúrbio Autista do Contato Afetivo).

Tal definição inaugural, formulada a partir de observações realizadas com 11 crianças, descrevia indivíduos que apresentavam sintomas comportamentais semelhantes, os quais, à época, eram frequentemente confundidos com manifestações esquizofrênicas.

Costa (2019) assinala que, nos primórdios dos estudos sobre o autismo, proliferaram mitos e equívocos interpretativos, muitos deles relacionados ao papel da família. Entre tais concepções, destacou-se a ideia formulada por Kanner (1943) das chamadas “mães geladeiras”, expressão utilizada para atribuir o autismo a um suposto distanciamento afetivo dos pais, especialmente das mães, caracterizado como “pouco envolvimento afetivo com seus filhos” (Costa, 2019, p. 14).

Ao complementar essa contextualização, Costa (2019) recorre a autoras como Onzi e Gomes (2015) para enfatizar que, em geral, são os pais os primeiros a identificar sinais de alterações comportamentais nas crianças. Tal constatação evidencia o papel fundamental da família no reconhecimento precoce de indícios do transtorno e na busca por diagnóstico, temática que perpassa a análise desenvolvida pela autora ao longo de sua pesquisa.

Outro aspecto destacado no estudo de Costa (2019) refere-se à chamada tríade do autismo, relacionada a comprometimentos na comunicação, na interação social e no comportamento. Esses elementos foram historicamente considerados centrais para a identificação e a compreensão das características associadas ao Transtorno do Espectro Autista.

No que diz respeito ao diagnóstico e acompanhamento, Costa (2019) problematiza os processos avaliativos, pois destaca que muitos pais só recebem a confirmação diagnóstica da criança quando ela já está com cinco ou seis anos de idade, e embora os sinais comportamentais sejam, frequentemente, percebidos já nos primeiros anos de vida.

Além disso, Costa (2019) reforça que tanto o CID-10 quanto o DSM-5 exigem a identificação de anormalidades nas áreas de interação social, comunicação e interesses restritos antes dos 36 meses de idade (Malheiros et al., 2017, apud Costa, 2019). Essa abordagem dialoga diretamente com a conclusão central do trabalho: a necessidade urgente de qualificação docente para identificar e atender estudantes com TEA, considerando que déficits não reconhecidos ou não estimulados precocemente tendem a se intensificar ao longo do percurso escolar.

Entre os programas de intervenção, Costa (2019) destaca iniciativas como o DIP (*Developmental and Individual-Difference*), tal programa demonstra que a afetividade no trabalho com crianças com TEA constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento emocional e cognitivo. Tal abordagem possibilita que essas crianças reconheçam a si mesmas como sujeitos intencionais e compreendam seu lugar no mundo, a partir do desenvolvimento de habilidades que buscam fortalecer os fundamentos essenciais ao desenvolvimento infantil. A ausência desses estímulos, no caso de crianças com TEA, pode acarretar prejuízos em etapas posteriores de sua trajetória.

Conforme explicam as autoras Malhadeiros et al. (2017), apontadas na pesquisa de Costa (2019), o DIP é estruturado a partir de dois modelos de intervenção. O primeiro abrange dimensões afetivas, sensoriais e motoras, analisando se a criança apresenta hiper ou hiporreatividade diante de diferentes modalidades sensoriais. O segundo modelo, por sua vez, baseia-se nas interações afetivas e nos processos de relacionamento, com o objetivo de ampliar as interações sociais entre cuidadores e as crianças, de modo a favorecer a compreensão do nível funcional de cada uma e contribuir para seu desenvolvimento integral.

Ao longo de toda a sua pesquisa, Costa (2019) aponta o papel da afetividade como princípio essencial para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. A autora aprofunda o referencial teórico, citando Wallon

(1975), para quem “a afetividade envolve a pessoa em sua totalidade” e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo (*apud* Costa, 2019, p. 25). Ela articula ainda a visão de Piaget (1968), que reconhece o afeto como condição necessária, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento da inteligência: “Sem o afeto, não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação” (Piaget, 1962 *apud* Costa, 2019, p. 25). Tal constatação demonstra que, sem o vínculo afetivo, não há aprendizagem significativa, especialmente para crianças que enfrentam desafios no reconhecimento e expressão emocional.

No capítulo metodológico, Costa (2019) descreve a pesquisa como qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando um questionário aplicado a cinco professores do Ensino Fundamental. Os participantes, identificados por letras para preservar o anonimato, relataram suas práticas, concepções e dificuldades. Um dos aspectos mais significativos, com relação à resposta das participantes da pesquisa, se deu a partir da negativa ao serem questionadas sobre a possibilidade de haver algum treinamento para trabalhar com crianças com TEA.

Por fim, nas considerações finais da pesquisa realizada por Costa (2019), a autora observa que a insuficiência de formação docente tende a resultar em uma integração apenas superficial do estudante com TEA. Muitos professores desconhecem métodos amplamente utilizados, como ABA, TEACCH e PECS, e relatam dificuldades tanto na adaptação de atividades quanto no manejo de comportamentos. Ainda assim, a pesquisadora identifica pontos de convergência entre os participantes do estudo: todos reconhecem a afetividade como elemento central na construção de vínculos e na promoção de avanços pedagógicos. Nesse sentido, afirma que “todos os métodos são válidos, mas a afetividade na educação já é por si só um importante componente, pois é necessário o envolvimento professor–aluno, aluno–professor” (Costa, 2019, p. 25).

Outra pesquisa selecionada foi o artigo intitulado *Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno*, de Pieczarka e Valdivieso (2021), publicado na *Revista Cognition*. O estudo teve como objetivo discutir a relação professor–aluno nas práticas escolares que envolvem crianças e adolescentes com dificuldades significativas de interação social decorrentes de formas atípicas de desenvolvimento.

Os autores partem do pressuposto de que o processo de ensino-aprendizagem é essencialmente interativo e que as particularidades da interação social no autismo configuram desafios específicos para o trabalho pedagógico. A pesquisa propõe-se a identificar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, elementos teóricos que possibilitem compreender de que maneira o vínculo afetivo influencia o desenvolvimento, a aprendizagem e a constituição subjetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Pieczarka e Valdivieso (2021) organizam o artigo, do ponto de vista metodológico, como uma revisão narrativa da literatura, realizando o levantamento e a análise de referenciais teóricos oriundos de diferentes abordagens explicativas acerca do autismo, incluindo perspectivas cognitivas, afetivas, neuropsicológicas e desenvolvimentistas.

A revisão foi estruturada de modo a examinar estudos clássicos e contemporâneos sobre interação social, psicologia do desenvolvimento, afetividade, constituição do self (senso de si), intersubjetividade e processos cognitivos, com o objetivo de compreender as implicações desses referenciais para a prática educativa junto a estudantes com autismo.

Dessa forma, o estudo não realiza coleta de dados empíricos, mas sistematiza discussões teóricas a partir de autores como Kanner, Baron-Cohen, Leslie, Frith, Hobson, Piaget, Vigotski, Wallon, Stern, Rivière, Fonseca e Ross, entre outros, constituindo um corpo analítico que sustenta a argumentação acerca da centralidade do vínculo afetivo na aprendizagem de estudantes com TEA.

Pieczarka e Valdivieso (2021) iniciam a revisão destacando que a interação social é um componente fundamental do desenvolvimento humano, mobilizando referenciais de Piaget (1982, 2005a) e Vigotski (2001, 2007) para apresentar a interação como um processo dialético e formativo.

Em seguida, descrevem a caracterização do autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento que altera significativamente as interações sociais, podendo gerar isolamento e dificuldades de engajamento com pessoas e ambientes, fundamentando-se no DSM-5 (APA, 2014).

Para introduzir a compreensão histórica do quadro, Pieczarka e Valdivieso (2021) recuperam a formulação original de Leo Kanner (1943), que descreveu o autismo como uma condição marcada por “distúrbios autísticos do

contato afetivo”. Kanner (1943) interpretava o quadro como uma incapacidade inata da criança para estabelecer contato afetivo, identificando padrões de isolamento, estereotípias e ecolalia.

Pieczarka e Valdivieso (2021) apresentam duas grandes linhas interpretativas desenvolvidas a partir do trabalho de Kanner. A primeira corresponde à perspectiva cognitiva, representada por Baron-Cohen, Leslie e Frith (1985), a qual sustenta que o prejuízo central no autismo reside no déficit da Teoria da Mente, entendida como a habilidade de compreender os estados mentais de outras pessoas. Ainda nessa perspectiva, Pieczarka e Valdivieso (2021) revisam a noção de mecanismos cognitivos específicos, como o *Theory of Mind Mechanism* (ToMM), proposto para explicar as dificuldades de metarrepresentação, cuja significação está associada à teoria da mente, responsável pela organização de determinadas habilidades sociais e pela leitura da intencionalidade alheia, essenciais à vida em sociedade. A segunda linha, de base afetiva, é representada por Hobson (1989; 2010), que propõe que o cerne do autismo se encontra em falhas primárias no contato afetivo e na constituição das relações interpessoais.

Para Hobson, o prejuízo nas trocas emocionais e na reciprocidade interfere diretamente na constituição da intersubjetividade, da linguagem e das ações simbólicas. Pieczarka e Valdivieso (2021) destacam que, nessa perspectiva, os déficits cognitivos seriam consequência e não causa dos prejuízos afetivo-relacionais.

Além disso, Pieczarka e Valdivieso (2021) também discutem sobre a heterogeneidade do espectro autista, enfatizando que não se trata de um quadro homogêneo, mas de um continuum de manifestações sintomáticas, variando conforme aspectos biológicos, psicológicos e ambientais. O texto reforça que compreender a relação entre características individuais e contextos interacionais é fundamental para pensar práticas educativas adequadas às especificidades de cada estudante.

A segunda parte do artigo volta-se à análise do vínculo afetivo na prática pedagógica, argumentando que a relação professor/aluno ocupa posição central no processo educativo. Amparados em Berehoeff (1993), os autores afirmam que a qualidade dessa relação interfere diretamente na possibilidade de o professor retirar o aluno autista de seu isolamento e criar condições para novas

aprendizagens. Contudo, mencionam que o estabelecimento do vínculo não depende apenas da disposição do professor, mas também da aceitação do aluno, que precisa permitir o ingresso do adulto em seu universo particular. Para fundamentar as dificuldades e lentidão do processo de vinculação, o artigo recorre a Rivière (2004), que pontua a necessidade de persistência e organização do trabalho pedagógico.

Pieczarka e Valdivieso (2021) argumentam que o professor deve considerar a singularidade de cada aluno com TEA, conforme defende Orrú (2009), e utilizar interesses, modos de comunicação e particularidades individuais como portas de entrada para estabelecer interações educativas significativas. Ampliam essa discussão mobilizando Ross (2004), que compreende relações humanas como processos de complementaridade e coloca a cooperação e a flexibilidade como fundamentos do trabalho pedagógico inclusivo.

A partir dessa matriz, o texto destaca a necessidade de vínculos (pedagogia do pertencer), de autoaceitação (pedagogia do autoconhecimento) e de acolhimento (pedagogia da inclusão), elementos que deveriam estruturar intervenções com alunos autistas.

Os autores retomam Freire (1996) para reforçar a compreensão de que ensinar é uma prática relacional fundamentada na interação entre sujeitos, de modo que o professor deve assumir postura de comprometimento e coerência no processo educativo. Também integram à revisão contribuições de Fonseca (2016), cujas análises neuropsicopedagógicas ressaltam a interdependência entre cognição e emoção e a necessidade de o professor criar condições afetivas e sociais favoráveis para a aprendizagem.

Outra dimensão explorada no artigo refere-se à intersubjetividade e à afetividade no desenvolvimento, apresentando a teoria de Daniel Stern, conforme discutida por Brazão e Rauter (2014). O texto explica os quatro sentidos de si (emergente, nuclear, subjetivo e verbal) e enfatiza que a linguagem, a emoção e as trocas afetivas desde os primeiros meses de vida constituem bases essenciais para a construção da subjetividade e para a participação em relações sociais complexas.

Essa fundamentação permite aos autores sustentar que as dificuldades de linguagem e de engajamento social no autismo não podem ser

compreendidas de modo isolado, mas como expressões de dinâmicas afetivas e intersubjetivas alteradas. Da mesma forma, reforçam que o professor desempenha papel fundamental na ampliação das interações afetivas, na oferta de mediações simbólicas e no estímulo à participação do estudante em atividades sociais e cognitivas.

Pieczarka e Valdivieso (2021) concluem, portanto, que a aprendizagem de alunos com TEA depende de processos cognitivos articulados às experiências afetivas, sendo o vínculo professor/aluno um elemento estruturante do trabalho pedagógico. Embora os métodos didáticos sejam relevantes, os autores ressaltam que, se a relação entre os sujeitos não for priorizada, podem emergir dificuldades de aprendizagem e limitações no desenvolvimento. Assim, admitem que o estabelecimento do vínculo afetivo com o professor é condição necessária para o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, conforme sustentado ao longo da revisão teórica realizada.

Por fim, a última pesquisa selecionada consiste em uma dissertação de mestrado intitulada *A inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto*, de autoria de Paola Rodrigues Cardozo, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no ano de 2021. A pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência da relação entre professores e a criança com TEA no processo de inclusão nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tomando como referência a ação pedagógica na perspectiva do afeto.

A autora Cardozo (2021) buscou compreender como o afeto se manifesta nas ações docentes, quais estratégias são mobilizadas e de que maneira tais práticas contribuem para o desenvolvimento e a participação de estudantes com TEA no contexto escolar. Para alcançar esse objetivo, a investigação examinou concepções, trajetórias e experiências de professores que atuam com esses alunos, com ênfase no funcionamento da escola, nas atividades pedagógicas e nos elementos relacionais que permeiam o cotidiano escolar.

Metodologicamente, a dissertação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, estruturada a partir de um estudo de caso. A autora optou por investigar uma escola específica, definida

como campo empírico da pesquisa, com o intuito de compreender a dinâmica da inclusão de alunos com TEA em um contexto real de ensino.

A coleta de dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam diretamente com alunos autistas, além da análise documental de materiais institucionais da escola, tais como projetos pedagógicos, registros de atividades e documentos de orientação. As entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro construído pela pesquisadora e tiveram como finalidade explorar as percepções docentes, práticas adotadas e dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho com alunos com TEA.

Todo o material empírico produzido foi transcrito integralmente, categorizado e analisado segundo referenciais teóricos apresentados ao longo da fundamentação da pesquisa, que incluem autores da área da educação inclusiva, do desenvolvimento infantil e da afetividade.

A organização da pesquisa segue uma estrutura que contempla, inicialmente, uma revisão teórica abrangente sobre inclusão escolar, autismo e afetividade. A autora apresenta conceitos fundamentais relacionados ao TEA, incluindo aspectos clínicos, comportamentais e pedagógicos, bem como descreve legislações vigentes e políticas públicas que orientam a inclusão.

O capítulo teórico aborda, ainda, referenciais da psicologia e da educação que discutem a importância do afeto na relação professor/aluno, destacando como as interações afetivas podem favorecer o desenvolvimento de crianças com TEA. Essa fundamentação fornece subsídios para a análise posterior dos dados coletados no campo de pesquisa, permitindo a caracterização das práticas docentes e a identificação dos elementos afetivos presentes no processo de ensino.

A parte metodológica descreve de que maneira o estudo de caso foi conduzido. A autora detalha que o campo empírico corresponde a uma instituição de Ensino Fundamental que atende alunos com necessidades educacionais específicas, incluindo estudantes diagnosticados com TEA. A seleção dos participantes baseou-se em professores que, no momento da pesquisa, atuavam diretamente com esses alunos em salas regulares. O instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semiestruturada, escolhida por possibilitar a investigação das experiências docentes e permitir que os participantes narrassem suas práticas, percepções e desafios. As entrevistas

abordaram temas como formas de adaptação das atividades; estratégias de participação; organização das rotinas; compreensão dos comportamentos característicos do TEA; percepção sobre o papel do afeto no desenvolvimento dos estudantes; e análise das condições estruturais e pedagógicas da escola.

Após a coleta, os dados foram sistematicamente organizados e analisados por meio de categorias elaboradas a partir da leitura reiterada das transcrições. Entre as categorias construídas, destacam-se: concepções docentes sobre inclusão; práticas pedagógicas adotadas; mediação afetiva na relação professor-aluno; desafios enfrentados; e condições institucionais que interferem no processo de inclusão.

A descrição dessas categorias ocupa parte significativa da dissertação, uma vez que nelas se concentram os principais resultados do estudo. O processo de categorização é apresentado de forma detalhada pela autora, que explicita os critérios de agrupamento dos dados e o modo como cada categoria dialoga com os objetivos da investigação. As entrevistas também constituíram base para a identificação de semelhanças e diferenças nas experiências docentes, bem como para a compreensão do significado atribuído pelos professores à afetividade nas práticas pedagógicas com estudantes com TEA.

Cardozo (2021) descreve que a escola pesquisada possui estrutura e organização que procuram contemplar a inclusão, embora ainda existam limitações, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos professores, aos recursos pedagógicos disponíveis e ao acompanhamento específico para alunos com TEA.

As práticas pedagógicas relatadas incluem a utilização de rotinas visuais, a adaptação de materiais, o uso de estratégias individualizadas e o desenvolvimento de atividades voltadas a favorecer a interação entre os estudantes. Os professores relataram, nas entrevistas, que a construção de vínculos afetivos com estudantes com TEA constitui parte essencial de seu trabalho, pois contribui para que se sintam mais seguros, acolhidos e dispostos a participar das atividades. As descrições apresentadas na dissertação enfatizam como os docentes organizam suas aulas considerando as necessidades específicas de cada aluno, adaptando recursos e planejamentos a fim de garantir participação e aprendizagem.

Além disso, os resultados da pesquisa evidenciam que os professores percebem desafios significativos ao trabalhar com alunos com TEA, como dificuldades de comunicação, necessidade de adequação constante das atividades e necessidade de maior suporte institucional.

Cardozo (2021) descreve detalhadamente como esses desafios emergem nas falas dos participantes e como são enfrentados no cotidiano escolar. Entre os aspectos identificados nas entrevistas, destacam-se: o empenho dos professores em compreender o comportamento dos estudantes; a busca por manter ambientes organizados e previsíveis; e a valorização da afetividade como elemento facilitador da interação e da participação em sala de aula. Os relatos docentes foram sistematizados de forma descritiva, compondo um quadro analítico que permite visualizar a complexidade das práticas pedagógicas investigadas.

Em suas considerações finais, Cardozo (2021) sintetiza os achados do estudo, reforçando que a inclusão de alunos com TEA depende da articulação entre práticas pedagógicas bem estruturadas, condições institucionais adequadas e relações afetivas capazes de promover engajamento e segurança emocional aos estudantes. A autora destaca que os objetivos da pesquisa foram alcançados ao analisar, por meio das entrevistas e da observação das práticas descritas, como a afetividade se manifesta no cotidiano escolar e como os professores organizam suas ações educativas no processo de inclusão.

No próximo subtópico, serão apresentadas as articulações entre as pesquisas selecionadas, com o objetivo de evidenciar a importância da afetividade no processo de desenvolvimento cognitivo do estudante com TEA, bem como a relevância de aprofundar o conhecimento sobre o tema e de qualificar a formação docente para atuar de maneira adequada junto a esse público.

4.2 ARTICULAÇÃO TEÓRICA DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Nesta seção, discutem-se os apontamentos centrais apresentados pelos autores das produções selecionadas, considerando suas contribuições para a compreensão do papel da afetividade na aprendizagem e no desenvolvimento de estudantes com TEA.

Para Wallon (1975), a afetividade constitui dimensão central do desenvolvimento humano. Assim:

é possível pensar a afetividade como um processo amplo que envolve a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma significativa as diferentes modalidades de descarga de tónus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitadas pelas atividades de relação.

Nesse sentido, a partir da perspectiva apresentada, a afetividade configura-se como um processo complexo que atravessa a totalidade do sujeito, cujas dimensões integram diferentes aspectos do ser humano, tais como os corporais, os emocionais e os relacionais.

Portanto, ancorando-se nas ideias de Wallon (1975), é possível dizer que a constituição da estrutura afetiva não se restringe às manifestações internas do indivíduo, mas resulta da articulação entre diferentes modalidades de descarga de tónus, das relações interpessoais e das formas de afirmação de si mesmo.

A descarga de tónus, entendida como expressão corporal das emoções, revela que o corpo atua como mediador primordial das vivências afetivas, sobretudo nos primeiros estágios do desenvolvimento. Paralelamente, as relações interpessoais emergem como espaço privilegiado de construção da afetividade, uma vez que é na interação com o outro que o sujeito aprende a significar suas experiências, estabelecer vínculos e desenvolver autonomia emocional.

A construção da identidade está diretamente relacionada ao processo de afirmação de si, na medida em que possibilita ao indivíduo reconhecer-se como sujeito singular em meio ao contexto social. Assim, a afetividade, conforme propõe Wallon (1975), deve ser compreendida como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, que integra corpo, emoção e sociabilidade em um processo contínuo de construção do sujeito.

Dessa forma, pode-se afirmar que a afetividade constitui elemento estruturante do processo educativo, sendo indissociável das dimensões cognitivas que orientam e sustentam a construção do conhecimento escolar.

A partir dessas reflexões conceituais acerca da afetividade, os estudos de Costa (2019), Pieczarka e Valdivieso (2021) e Cardozo (2021), embora ancorados em distintas matrizes teóricas e delineamentos metodológicos,

convergem ao afirmar que a constituição de vínculos afetivos qualificados entre professores e estudantes configura-se como elemento estruturante do processo educativo. Tais vínculos potencializam o engajamento, ampliam as possibilidades de participação e favorecem a aprendizagem de crianças e adolescentes.

No caso de estudantes com TEA, essa dimensão adquire centralidade ainda maior, pois requer uma postura pedagógica sensível às singularidades do desenvolvimento, bem como a implementação de mediações intencionais, planejadas e eticamente comprometidas com a promoção de interações significativas e com a ampliação das possibilidades de aprendizagem.

Com base nas pesquisas selecionadas, depreende-se que a afetividade deve estar intrinsecamente articulada às dinâmicas de inclusão escolar de estudantes com TEA. Nas palavras de Costa (2019), a afetividade não se configura como um elemento acessório ou meramente emocional no trabalho pedagógico, mas como vetor estruturante da prática docente.

Conforme evidenciam os estudos que fundamentam a presente análise, a afetividade atua de modo integrador, articulando dimensões corporais, emocionais e relacionais; por essa razão, deve orientar práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes e comprometidas com a construção de vínculos significativos.

Para aprofundar essa compreensão, Costa (2019) recorre à concepção de Piaget (1962, apud Costa, 2019, p. 25), ao afirmar que:

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

A citação supramencionada, retomada por Costa (2019) no capítulo dedicado à centralidade da afetividade no trabalho pedagógico com crianças com TEA, sustenta a tese de que o vínculo professor–aluno constitui condição de possibilidade para a emergência de outros processos fundamentais à escolarização, como a linguagem, a atenção e a simbolização.

Com base nas pesquisas analisadas, Costa (2019) problematiza, ainda, a dicotomia entre técnica e relação, ao evidenciar que estratégias didático-pedagógicas, quando dissociadas de vínculos afetivos que promovam confiança, segurança e abertura ao outro, tendem a perder eficácia diante das especificidades do estudante com TEA. Trata-se de um público que demanda respeito a ritmos próprios, previsibilidade nas rotinas e sensibilidade relacional, elementos que não se sustentam apenas por procedimentos técnicos, mas pela qualidade das interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Pieczarka e Valdivieso (2021) aprofundam essa discussão ao enfatizar que o vínculo afetivo não se configura apenas como recurso instrumental, mas como fundamento epistemológico do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA. As autoras desenvolvem uma revisão que articula teorias do desenvolvimento, estudos sobre o autismo e abordagens cognitivo-afetivas, concluindo que a indissociabilidade entre emoção e cognição impõe a necessidade de intervenções pedagógicas que priorizem a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar.

Nesse sentido, a produção de vínculo aparece como condição para a mediação pedagógica. Isso significa que o vínculo entre professor e aluno é indispensável para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Diante disso:

acreditar no potencial da afetividade a partir da interação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. É papel do professor investir nas relações com seus alunos, permitindo que o vínculo afetivo ocorra, abrindo as possibilidades para que as trocas intersubjetivas aconteçam. Essas trocas modulam a própria construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual, aspectos do objeto de trabalho escolar (Pieczarka; Valdivieso, 2021, p. 75).

Conforme descrevem as autoras, a centralidade do vínculo exige que a prática pedagógica se oriente por ações de sensibilidade, observação atenta, previsibilidade das rotinas, uso de reforço positivo e adaptações que favoreçam a constituição da confiança. A partir dessas análises, Pieczarka e Valdivieso (2021) sustentam que o vínculo pedagógico possibilita, entre outros aspectos, que estratégias comunicacionais e simbólicas, frequentemente afetadas em estudantes com TEA, sejam estimuladas por vias alternativas, considerando

modalidades comunicacionais não verbais, ritmos próprios e interesses pessoais.

Essa perspectiva dialoga diretamente com os estudos de Costa (2019), que também destaca a inseparabilidade entre afeto e inteligência e a necessidade de adequações didáticas ancoradas no conhecimento do sujeito.

Cardozo (2021) oferece uma interlocução empírica essencial, uma vez que suas entrevistas com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental permitem verificar como as concepções teóricas sobre afeto e vínculo se traduzem no cotidiano escolar.

Em sua dissertação, Cardozo (2021) destaca, em primeiro plano, a ação pedagógica na perspectiva do afeto, entendida como prática que observa e respeita as individualidades. A partir da observação direta das professoras, a autora registra que a inclusão qualificada ocorre quando a mediação docente se consolida com base em relações de confiança e quando há articulação com a família e com a comunidade escolar.

Cardozo (2021) sintetiza tal compreensão ao afirmar que os processos inclusivos se tornam mais qualificados quando a relação professor-aluno e a mediação entre pares são valorizadas pela escola. Nesse sentido, Cardozo (2021) amplia o debate, afirmando que a afetividade está ligada para além dos laços emocionais e é também uma prática pedagógica que orienta escolhas curriculares e metodológicas.

Ao articular as três pesquisas desenvolvidas por Costa (2019), Pieczarka e Valdivieso (2021) e Cardozo (2021), é possível identificar tanto pontos de convergência quanto distinções entre as abordagens adotadas. Entre os aspectos comuns, destaca-se o reconhecimento de que a afetividade não se configura como um bônus moral ou como atributo secundário da prática docente, mas como componente constitutivo do processo educativo, especialmente no atendimento a estudantes com TEA.

Entretanto, observam-se diferenças de ênfase entre as autoras. Costa (2019) privilegia a dimensão teórica e histórica do conceito, ao retomar contribuições de Wallon e Piaget, com o propósito de fundamentar a compreensão do afeto como condição da inteligência e como elemento estruturante do desenvolvimento humano.

Pieczarka e Valdivieso (2021) avançam na discussão ao examinarem, com maior detalhamento, as implicações psicopedagógicas do vínculo afetivo nas formas de interação social frequentemente alteradas no TEA. Nessa perspectiva, as autoras afirmam que “o estabelecimento do vínculo afetivo se torna a base de todo trabalho pedagógico, e a forma pela qual esse vínculo se estabelece, irá determinar o modo de integração desse sujeito no meio educacional e social” (Pieczarka; Valdivieso, 2021, p. 69), ressaltando que a qualidade dessa interação constitui fundamento essencial para a construção do conhecimento por alunos autistas.

Essa perspectiva dialoga com a abordagem histórico-cultural mobilizada por Cardozo (2021), que, ao analisar a indissociabilidade entre afeto e cognição em Vygotsky (2007 apud Cardozo, 2021), amplia o debate acerca das condições sociais e emocionais que potencializam a aprendizagem.

Conforme a autora, “as situações de interações sociais favorecem o repertório de aprendizado dos indivíduos, independente de apresentarem ou não limitações físicas ou intelectuais” (Cardozo, 2021, p. 48), evidenciando que a qualidade das relações estabelecidas no contexto escolar constitui elemento estruturante do desenvolvimento e da apropriação de conhecimentos.

Assim, a afetividade não se restringe a uma postura acolhedora do professor, mas configura-se como mediação essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo, portanto, elemento estruturante da aprendizagem de alunos com TEA.

Ao comparar as pesquisas, observa-se que Costa (2019) também identifica a importância da afetividade no cotidiano escolar, mas chama atenção para os desafios enfrentados pelos professores, especialmente quanto às lacunas formativas e ao medo inicial diante da diversidade. Essa observação encontra respaldo em Cardozo (2021), quando apresenta os relatos da entrevista:

no início eu fiquei bem apavorada a princípio, mas depois que eu conheci a criança assim, eu aprendi a lidar com ela. Por isso a gente primeiro tem que conhecer, para depois poder falar. A mesma coisa nessa A10 agora, a gente assusta quando sabe que vai receber, mas ao final quando a gente recebe nem sempre é aquele aluno que mais traz preocupações para nós, então sempre tem que ver qual é a realidade deles, é isso que eu vejo (Cardozo, 2021, p. 69)

Esses relatos revelam que a insegurança docente muitas vezes antecede o contato com o aluno e decorre de concepções estigmatizadas sobre o autismo. Costa (2019) já apontava que representações prévias e percepções equivocadas podem comprometer a construção de vínculos e limitar as possibilidades pedagógicas.

De modo complementar, Pieczarka e Valdivieso (2021) assinalam que as concepções que orientam o trabalho docente impactam diretamente o envolvimento afetivo e epistemológico do estudante com o conhecimento. Como afirmam as autoras, “os estudantes se aproximam ou se afastam do saber, influenciados por sentimentos e emoções gerados no atravessamento das relações no contexto educacional” (Pieczarka; Valdivieso, 2021, p. 69).

Tal compreensão dialoga com Cardozo (2021), que, ao analisar as percepções docentes acerca da inclusão, evidencia que muitos professores reconhecem ganhos para toda a turma no convívio com a diversidade. Contudo, a autora aponta que ainda persiste, em parte do discurso docente, a confusão entre integração e inclusão, especialmente diante de comportamentos considerados atípicos, o que revela tensões entre concepções e práticas no cotidiano escolar.

Apesar dessas tensões, as três pesquisas convergem na defesa de que a afetividade, quando intencionalmente articulada à prática pedagógica, amplia as possibilidades de participação e desenvolvimento de crianças com TEA, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos.

Isso ocorre porque, conforme Fonseca (2016 apud Pieczarka; Valdivieso, 2021, p. 69), “cabe assim ao professor a criação [...] de condições emocionais e afetivas ótimas para que a aprendizagem ‘aconteça efetivamente’”, o que reafirma que o ato de ensinar envolve, de modo indissociável, cognição, emoção e interação social.

Ao mesmo tempo, evidenciam-se divergências quanto ao modo como os professores compreendem e operacionalizam a afetividade no cotidiano escolar. Enquanto Costa (2019) observa que muitas práticas ainda se sustentam em ações predominantemente intuitivas, desprovidas de fundamentação pedagógica mais consistente, Cardozo (2021) aponta que parte dos docentes reconhece a necessidade de formação continuada, considerada, entretanto, insuficiente e, por vezes, dissociada das demandas concretas da realidade escolar.

Essa percepção manifesta-se no depoimento da professora P1: “não teve formação nenhuma [...] tudo informal, orientação nenhuma” (Cardozo, 2021, p. 72), revelando lacunas formativas que impactam diretamente a qualidade das práticas inclusivas.

Em contrapartida, Pieczarka e Valdivieso (2021, p. 70) argumentam que:

compreender o aluno autista na sua singularidade biopsicossocial (e não apenas clínica) influencia para que o processo educativo seja bem-sucedido. Ao compreender bem essas distintas e interdependentes dimensões da experiência humana, sobretudo no desenvolvimento atípico, processos mais harmônicos de interação professor-aluno podem surgir pela via da aceitação e abertura às diferenças, promovendo situações de ensino-aprendizagem mais significativas.

Tal citação evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere o estudante com TEA em sua integralidade, superando uma compreensão restrita ao viés exclusivamente clínico. Nessa direção, destaca-se a importância de que os docentes integrem, de maneira articulada, as dimensões afetivas, cognitivas e sociais no planejamento pedagógico, promovendo interações mais equilibradas e a consolidação de práticas de ensino efetivamente inclusivas.

Dessa forma, embora os três estudos reconheçam a potência da afetividade no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, também evidenciam a complexidade que envolve sua efetivação no contexto escolar. Há consenso de que a afetividade não se restringe a atitudes meramente acolhedoras ou a gestos de boa vontade, mas se configura como mediação constitutiva do trabalho pedagógico, essencial à construção de vínculos e à promoção de aprendizagens significativas.

Contudo, enquanto Pieczarka e Valdivieso (2021) e Cardozo (2021) enfatizam a centralidade das interações sociais intencionais e da compreensão do aluno em sua integralidade, Costa (2019) chama a atenção para os obstáculos enfrentados pelos professores, sobretudo aqueles relacionados à formação insuficiente e às representações sociais que influenciam e, por vezes, limitam suas práticas.

Percebe-se, portanto, que o desafio contemporâneo não consiste apenas em reconhecer a afetividade como dimensão da prática pedagógica, mas em

integrá-la de modo crítico, fundamentado e planejado, assegurando que se constitua como eixo estruturante de uma ação docente efetivamente inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral examinar, à luz da literatura científica selecionada, os elementos articuladores do processo de inclusão que contribuem para a autonomia de estudantes com TEA no Ensino Fundamental. Ao longo do percurso investigativo, verificou-se que a afetividade, quando compreendida como dimensão constitutiva da prática pedagógica, assume papel estruturante na consolidação de ambientes escolares inclusivos. Mais do que estratégia complementar, ela se configura como elemento fundamental das relações educativas, favorecendo a construção de vínculos, a participação ativa e o reconhecimento das singularidades desses estudantes.

O exame dos estudos bibliográficos selecionados possibilitou reconhecer que, embora tenham ocorrido avanços no campo legal e no aumento das matrículas de estudantes com TEA na rede regular de ensino, ainda persistem desafios expressivos no cotidiano escolar. Entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas à comunicação, à necessidade de previsibilidade nas rotinas, às especificidades sensoriais e às lacunas na formação docente para o trabalho inclusivo. Nesse contexto, reafirma-se que a prática pedagógica afetiva não se configura como elemento acessório, mas como condição estruturante para que estudantes com TEA se sintam seguros, reconhecidos e encorajados a participar do processo de aprendizagem.

Observou-se, ainda, que a literatura analisada converge ao afirmar que a aprendizagem de estudantes com TEA se torna mais significativa quando o professor estabelece vínculos positivos, adota postura sensível às singularidades e demonstra disponibilidade para escutar, interpretar e ressignificar sua ação pedagógica. A escuta, conforme discutido ao longo da fundamentação teórica, não se reduz ao ato mecânico de ouvir, mas assume a forma de prática intencional que envolve acolhimento, interpretação e respostas educativas. Há, nesse viés, uma escuta qualificada que reconhece o estudante em sua integralidade e atribui valor às suas formas próprias de expressão, interação e aprendizagem.

Diante disso, esta dissertação nos convida a compreender que a afetividade se articula diretamente com outros elementos estruturantes da inclusão escolar, tais como a organização visual da rotina, o uso de recursos

comunicativos alternativos e ampliados, a flexibilização das propostas pedagógicas e a atuação colaborativa entre diferentes profissionais da escola. Em conjunto, esses elementos articuladores contribuem para a construção de ambientes organizados, previsíveis e emocionalmente seguros, favorecendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a autonomia, a participação e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes com TEA.

Outro aspecto relevante destacado pela pesquisa refere-se ao papel do AEE no fortalecimento das práticas inclusivas. A literatura analisada aponta que, quando articulado de forma colaborativa com o professor da sala regular, o AEE amplia as possibilidades de acesso ao currículo, qualifica a mediação pedagógica e oferece suporte essencial para o planejamento e o acompanhamento das necessidades educacionais específicas. Nessa perspectiva, o AEE não atua de maneira isolada, mas integra-se ao projeto pedagógico da escola, contribuindo para que as práticas afetivas se tornem mais intencionais, sistemáticas e sustentadas por processos de cooperação entre os profissionais.

Ao refletir sobre o percurso desenvolvido, torna-se possível afirmar que as discussões empreendidas nesta dissertação reforçam a compreensão de que a inclusão escolar de estudantes com TEA não pode se limitar à garantia de matrícula ou à disponibilização de recursos materiais. Trata-se de um compromisso ético, pedagógico e humano que exige intencionalidade nas práticas, sensibilidade docente e reconhecimento do estudante para além de suas dificuldades. Nesse sentido, a afetividade apresenta-se como elemento articulador na formação docente e na organização das práticas inclusivas, configurando-se como ponte entre as necessidades individuais do aluno e as possibilidades concretas de participação, aprendizagem e autonomia no ambiente escolar.

Diante desse cenário, o estudo empreendido também aponta lacunas relevantes no campo da pesquisa acadêmica. Verificou-se a escassez de trabalhos que investiguem a afetividade como componente central da prática docente no contexto da escolarização de estudantes com TEA, especialmente no Ensino Fundamental. Tal constatação indica a necessidade de ampliar o debate sobre a formação inicial e continuada de professores desse nível de

ensino, configurando-se como campo profícuo para pesquisas futuras, inclusive em nível de doutorado.

Nessa perspectiva, pesquisas futuras poderão concentrar-se na análise dos processos formativos docentes, examinando como a dimensão afetiva é incorporada à formação profissional e de que modo essa formação impacta a prática pedagógica inclusiva no Ensino Fundamental. Embora o foco principal recaia sobre estudantes com TEA, os referenciais teóricos e analíticos desenvolvidos nesta dissertação oferecem base consistente de conhecimento, aplicável a outros estudantes público-alvo da Educação Especial e, de maneira mais ampla, a todos aqueles que têm garantido o direito à inclusão escolar.

Esse quadro aponta para a necessidade de novas investigações que aprofundem o debate sobre a formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental para atuar com estudantes com TEA, configurando-se como campo relevante para pesquisas futuras, inclusive em nível de doutorado.

À luz dessas considerações, pesquisas futuras poderão concentrar-se na análise dos processos formativos docentes, examinando como a dimensão afetiva é incorporada à formação profissional. Recomenda-se que novas pesquisas ampliem o diálogo entre teoria e prática, investigando experiências concretas de escolas que consigam articular, de forma integrada, a afetividade, o planejamento pedagógico e o atendimento educacional especializado. Sugere-se, ainda, a realização de estudos que envolvam diretamente professores, famílias e equipes multiprofissionais, possibilitando compreender como diferentes atores percebem a inclusão e de que modo a afetividade se manifesta nas interações cotidianas.

Diante disso, cabe dizer que a afetividade pode estruturar a construção de uma cultura escolar mais sensível às diferenças. Ao valorizar as relações e o cuidado como elementos constitutivos do ato educativo, a dissertação defende a revisão de práticas tradicionais e o reconhecimento do estudante com TEA como sujeito de direitos, capaz de aprender e produzir sentidos. Assim, busca contribuir para o fortalecimento de uma educação inclusiva que assegure não apenas o acesso, mas o pertencimento, a dignidade e o desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- AIRES, R.; MARTINEZ, M. **Inclusão e Mediação Pedagógica**: práticas integradas entre escola e família. Curitiba: Appris, 2025.
- ALENCAR, H. F. de; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: CASTRO, P. A.; SILVA, G. C. C.; SILVA, A. V.; SILVA, G., CAVALCANTI, R. J. S. (Org.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize editora, 2022.
- AMARAL, L.; CUNHA, F. **Educação Inclusiva e Autismo**: práticas e desafios na escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2021.
- AMARAL, M.; CUNHA, M. I. da. **Inclusão e práticas pedagógicas**: desafios da escola contemporânea. São Paulo: Cortez, 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 1 ed. Washington D/C, 1952.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 2 ed. Washington D/C, 1968.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. DSM. 3 ed. Washington D/C, 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 4 ed. Washington D/C, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 5 ed. Washington D/C, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: Text Revision (DSM-5-TR). Washington, DC: APA, 2023.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BARROS, L. O que mudou na prática com as novas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial? **Site Educação Especial**, 2021. Disponível em: <https://educacaoespecialpe.com.br/o-que-mudou-na-pratica-com-as-novas-diretrizes-da-politica-nacional-de-educacao-especial/>. Acesso em: 01 nov. 2025.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEREOHFF, A. M. P. Autismo: uma história de conquistas. In: **Tendências e desafios da educação especial**. 1993. p. 15-34.

BORGES, D. S. S.; SAMBUGARI, M. R. N. **A educação jesuítica e o método de ensino Ratio Studiorum**. UFMS/CPAN, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ufms.br> (link: https://cecpan.ufms.br/files/2019/12/C_33_.pdf). Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

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

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

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, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6571**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRAZÃO, J. C. C; RAUTER, C. M. B. Sintonia afetiva e intersubjetividade na obra de Daniel Stern. **Ayvu: Revista de Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 3-21, 2014.

BRITO, M. D. O. et al. **O atendimento educacional especializado (AEE) e Educação de Surdos** - Um estudo bibliográfico. **VIII Congresso Nacional de Educação, 2012.**

CAPRIOTTI, L.; ROSA, L.; DUARTE, M.; CONCENTINO, N. **Mãe Geladeira: relatos do espectro autista.** Livro-Reportagem, Curitiba-PR, 2014.

CARDOSO, Paloma Rodrigues. **A inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental: Uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto.** 2021. 116f. Dissertação (Mestre em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

COSTA, T. J. de S. **A prática docente do professor de alunos autistas no Ensino Fundamental.** 2019. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

CUNHA, A. E. **Afetividade na prática pedagógica: educação, tv e escola** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

CUNHA, A. E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia, práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo.** Tradução de Luiz de Araujo. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUTRA, C. P. et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: R. Educ. esp.**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

FERREIRA, A. P.; ELIAS, M. A. **Educação inclusiva e autismo: caminhos e possibilidades.** Curitiba: CRV, 2022.

FERREIRA, L.; ELIAS, M. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas com estudantes com TEA.** Curitiba: CRV, 2022.

FERREIRA, A. P.; PISACCO, L. R. **Inclusão e neurodiversidade: práticas pedagógicas em contextos escolares**. São Paulo: Cortez, 2024.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. p. 95-101 e 256.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, A. D.; DAGUIEL, F.G.N.; FRANCISCO, F.P.S. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

GLAT, R.; BLANCO, V. E. D. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 20, n. 1, 2020.

HOBSON, R. P. Beyond cognition: A theory of autism. In: DAWSON, G. (ed.) **Autism: Nature, diagnosis and treatment**. New York: Guilford Press, 1989, p. 22-48.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>>. Acesso em: 16 abr. 25.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, 3 ed. rev., Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact**. *Nervous Child*, 2, p. 217-250, 1943.

KOELLE, I, **Educação Inclusiva: o que é, importância e como aplicar**. Fia Business School, 2022. Disponível em: <https://fia.com.br/blog/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 01 nov. 2025.

LEITE, M. A. Educação Infantil: a escuta pedagógica na formação de professores, de Simone do Nascimento Nogueira. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 17, n. 44, p. 163, jan./abr. 2025.

|

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOUREIRO, L. L. de F. et al. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 06, Vol. 11, pp. 176-192. Junho de 2021.

NASCIMENTO, M. J. do. **A ludicidade como ferramenta de aprendizagem nas séries iniciais na Educação Especial**. 2016. 30f. Artigo Científico (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Martins-RN, 2016.

NOGUEIRA, S. N. **Educação infantil: a escuta pedagógica na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

OLIVEIRA, R. S. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas: caminhos para o AEE**. São Paulo: Cortez, 2023.

OLIVEIRA, M. A. de. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas com estudantes com deficiência**. Curitiba: CRV, 2023.

OLIVEIRA, J. F. de. **Processos inclusivos na educação: reflexões atuais sobre práticas pedagógicas e alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Avances de investigación**, v. 10, n. 1, p. 11-37, 2023.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. F. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, p. 188-199, 2015. ISSN 1983-0882.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2019.

ORRÚ, S. E. As singularidades presentes em indivíduos com síndrome de Asperger e autismo de alto desempenho. In: **V CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Anais [...]**. Campina Grande-PA, 2012, p. 6073-6090.

ORRÚ, S. E. **Autismo, Linguagem e Educação**: Interação social no cotidiano escolar. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2009.

ORTEGA, F. **A neurodiversidade como movimento social**: o caso do autismo. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 501–520, 2009.

PAPIM, A. A. P. **Autismo e aprendizagem**: os desafios da Educação Especial. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

PEREIRA, J.; SOUSA, A. **Planejamento pedagógico inclusivo**: estratégias para o ensino de alunos com TEA. São Paulo: Vozes, 2023.

PEREIRA, M. S.; SOUSA, C. F. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas sensíveis à neurodiversidade**. Recife: EDUPE, 2023.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 1ªed. São Paulo: Ideias e Letras, 2005a.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIECZARKA, T.; VALDIVIESO, T. V. Vínculo Afetivo, Aprendizagem e Autismo: Reflexões sobre a Relação Professor-Aluno. **Revista Cógno**, v. 3, n. 1, p. 59-77, 2021.

RIBEIRO, T. **A pedagogia da escuta como prática educativa na educação básica**: elementos revelados em pesquisas brasileiras sobre a escola pública. 2023. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, v. 2, p. 234-254, 2004.

RODRIGUES, F. N. F. Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência): uma análise dos direitos das pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Uutista (TEA). **Repositório Institucional do Unifip**, v. 8, n. 1, 2023.

ROPOLI, E. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Monografia. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2010.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. **Educar em Revista**, n. 23, Curitiba: UFPR, p. 203-224, 2004

RUARO, J. A. *et al.* Panorama e perfil da utilização da CIF no Brasil: uma década de história. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 16, p. 454-462, 2012.

SANFELICE, J. L. **Educação inclusiva e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Campinas: Autores Associados, 2023.

SANTOS, V. N. F.; RAMOS, P. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva Histórico-cultural. **Rein-Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 4, 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. In: **Revista da Educação Especial**. Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, p. 19-23, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

SCHMIDT, C. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, J. **Práticas pedagógicas: elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SILVA, M. C. da. **Família e escola na inclusão de alunos com necessidades especiais**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA AIRES, L.; MARTINEZ, M. A. **Afetividade e aprendizagem: o papel do vínculo nas práticas pedagógicas inclusivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, M. A. *et al.* **Práticas pedagógicas e formação docente: interfaces e perspectivas**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016. [livro eletrônico].

SURIAN, L. **Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais da saúde**. Edição 1ª. Editora: Paulinas, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Artmed, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 01 nov. 2025.

TUCHMAN, R.; RAPIN, I. Autism: a neurological disorder of early brain development. **New England Journal of medicine**, v. 357, n. 5, p. 262–268, 2009.

VEIGA, I. P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 2008.

WUO, A. S.; YAEDU, F. B.; WAYSZCEYK, S. Déficit ou diferença? Um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e102/ 1–21, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38975. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38975>. Acesso em: 21 fev. 2026.

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação**: inovação e inclusão na educação. Paranaguá: UNESPAR, 2024. 313 p. [livro eletrônico. Disponível em: <https://profei.unespar.edu.br/livros/tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.