

CONSTRUINDO PONTES NA EDUCAÇÃO: RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS AUTISTAS

Geane de Andrade Pinheiro ¹

Ianka Lorrana Ferreira Sobreira Formiga ²

Raylany Ferreira Anacleto ³

Marizete Batista do Nascimento ⁴

Orientadora: Nozângela Maria Rolim Dantas ⁵

6

RESUMO

Este artigo investiga as relações interpessoais entre professores e alunos autistas no ambiente escolar, destacando sua influência no processo de aprendizagem. A pesquisa busca responder à questão: qual a importância das relações interpessoais no desenvolvimento da aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? O estudo foi realizado em uma instituição no município de Uiraúna/PB, com o objetivo de compreender como a afetividade impacta o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses alunos, além de analisar a relevância da interação professor-aluno. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Kanner (1943), Wallon (1941/2007), APA (2013), Facion (2005), Piaget (1977), Vygotsky (1989) e Cunha (2008), que contribuem para a compreensão do papel da afetividade na aprendizagem. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo como metodologia. Os resultados apontam que a afetividade é essencial no ensino de crianças autistas, pois influencia diretamente seu desenvolvimento e aprendizagem. Professores que estabelecem vínculos afetivos positivos com seus alunos criam um ambiente mais seguro e acolhedor, favorecendo a assimilação do conhecimento e o progresso socioemocional. Dessa forma, destaca-se a necessidade de práticas pedagógicas que fortaleçam a relação professor-aluno, garantindo uma educação mais inclusiva e eficaz. O estudo reforça a importância da formação docente voltada para estratégias que valorizem a afetividade, evidenciando que um ensino humanizado pode transformar a experiência educacional de crianças com TEA.

Palavras-chave: Afetividade, Autismo, Relação professor-aluno, Escola

INTRODUÇÃO

¹Graduando do Curso de **Pedagogia** da Faculdade São Francisco da Paraíba-ISEC, geaneandrade.p@outlook.com

² Graduação pelo Curso de **Pedagogia** da Faculdade Três Marias - FTM, ianka_lorrana@hotmail.com

³Graduado pelo Curso de **Pedagogia** da Universidade Federal- UFCG, raylanyferreira51@gmail.com

³Mestrando do Curso de da Universidade Federal - UERN, mari.zetegpm@gmail.com;

⁵ Professor orientador: titulação, Universidade Federal- UFCG, nozangela.maria@professor.ufcg.edu.br;

⁶ Mestre do Curso de **XXXXX** da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;



O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental do indivíduo desde a infância, com sinais que podem surgir antes dos três anos de idade. A construção de vínculos afetivos com crianças autistas é essencial, pois elas enfrentam grandes desafios na interação social. Nesse contexto, a relação entre professor e aluno torna-se fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário um ambiente escolar acolhedor e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades desses estudantes.

Embora pessoas com TEA possam demonstrar resistência ao contato físico e apresentem formas diferentes de expressar emoções, isso não significa ausência de sentimentos. A falta de preparo dos educadores sobre o autismo pode dificultar a socialização e o aprendizado desses alunos.

Diante disso, o estudo busca investigar a importância das relações interpessoais no processo de aprendizagem de crianças autistas, com foco na construção do vínculo afetivo entre professores e alunos. Tem como objetivo geral analisar essas relações em uma escola de Uiraúna/PB, além de refletir sobre a importância da afetividade no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos com TEA. A pesquisa também se fundamenta em autores como Wallon e Cunha, que contribuem para o entendimento do papel da afetividade no contexto educacional.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo teve início com a escolha do tema "afetividade e autismo", motivada pelo interesse da pesquisadora em aprofundar seus conhecimentos e contribuir para a formação docente e para a sociedade. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com base em um levantamento bibliográfico inicial.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Uiraúna/PB, todas com experiência com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As entrevistas ocorreram nos dias 18 e 19 de setembro de 2023. As docentes, identificadas por pseudônimos (Flor, Maria e Sol), possuem formação em Pedagogia, com variações em idade, tempo de magistério e especializações.



As respostas foram transcritas e analisadas conforme a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), sendo organizadas em categorias específicas para interpretação dos dados.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Desde o início do século XVIII tem havido relatos de acontecimentos isolados na literatura psiquiátrica que são agora considerados autistas. No entanto, foi somente no final do século XIX que um médico chamado Henry Maudsley apresentou a uma criança o chamado comportamento “anormal” que poderia ser classificado como algum tipo de psicose infantil e, posteriormente, começou a ser questionada e tratada. Houve um grande conflito com a sociedade, pois a ideia da época prejudicou a imagem romântica da infância e quebrou alguns paradigmas. Mas, desde então, alguns teóricos da pesquisa começaram a observar e agrupar crianças e adolescentes com determinados comportamentos que eram considerados “estranhos” na época (Wing, 1997).

O tema “autismo” tem se tornado polêmico desde que Kanner o definiu na década de quarenta, e o autismo ainda hoje é visto como um fenômeno de grande interesse teórico, clínico, econômico e política. Leo Kanner (1943) foi o primeiro médico a falar claramente sobre os sintomas do autismo. Ele publicou um trabalho científico reconhecido internacionalmente que descreve um espectro de sintomas sob o título “distúrbio autístico do contato afetivo”. Para o estudo, ele observou o comportamento de onze crianças e descreveu características comuns como: incapacidade de desenvolver relacionamentos, falta de interação social, atraso no desenvolvimento da linguagem, gestos e movimentos repetitivos (Rutter, 1997).

No início da década de 1980, também podemos observar esforços no sentido da padronização do diagnóstico do autismo. Entre essas padronizações estão os Manuais de Diagnósticos da Organização Mundial de Saúde (OMS), como o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças – CID. Com relação ao autismo, os critérios diagnósticos do DSM-III foram os mais utilizados na literatura internacional até 1993 (Schwartzman, 1994).

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais se caracteriza como o manual com maiores consultas dos profissionais e apresenta, define e classifica todos os transtornos mentais estudados em todo mundo. Esse manual trouxe em 1952 a primeira vez a palavra “autismo” no DSM-II e relacionava sintomas de esquizofrenia com



sintoma de autismo. A partir de 1980 com o DSM-III essa concepção que englobava o autismo com a esquizofrenia foi completamente separada.

Atualmente a Associação Americana de Psiquiatria (APA) lançou, no dia 18 de março de 2022, o **DSM-5-TR, uma versão atualizada e revisada do DSM-5**, classificado como um dos Transtorno do Neurodesenvolvimento, caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e também os comportamentos restritos e repetitivos. De acordo com essa versão, a CID-11 **é identificado pelo código 6A02** em substituição ao F84.0, e as subdivisões passam a estar relacionadas com a presença ou não. Além disso, ambos se referem ao autismo como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Ao passar dos anos e com o avanço das pesquisas sobre o TEA, conforme Zanon *et al* (2014), a Associação Americana de Psicologia-APA (2013) apresentou uma definição que apresenta características já observadas nos primeiros estudos, quando nos trazem que

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2013 *apud* Zanon *et al*, 2014, p. 25).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - 5.^a edição (DSM-V) - a pessoa com TEA pode ser diagnosticada em três níveis de apoio, de acordo com o seu grau de dificuldade que ocorrem no seu cotidiano nas seguintes áreas: a) comunicação; b) comportamento e c) relações sociais. Segundo Silva (2023), o TEA possui três classificações: leves, moderados e severo, de modo que cada um estará associado a um dos três níveis: 1. Necessidade de apoio baixo, comprometimento individual pequeno – grau leve; 2. Maior dificuldade de interação social e de linguagem, com maior exigência de apoio individual – grau moderado; 3. Dificuldade intensa em várias áreas e completa dependência do apoio – grau severo. Portanto, não podemos homogeneizar sujeitos com TEA, ao ponto que são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes.

Essas manifestações em indivíduos autistas se manifestam por meio de estímulos que dependem da percepção de cada organismo e da forma que a pessoa autista for exposta ao ambiente em que ela estará inserida. Algumas podem apresentar hipersensibilidade ao som e ao toque. Outras podem ter percepções diferentes do mesmo



estímulo como “[...] também é comum observar crianças com autismo fascinadas por determinados estímulos visuais, como luzes bruxuleantes e reflexos especulares e certas aversões ou preferências através de sabores, cheiros e texturas específicas [...]” (Silva; Mulick, 2009, p. 120).

Dessa forma, o autismo passa a ser visto como um conceito consideravelmente complexo, significando muito mais do que uma simples escala do mais “grave” ao mais “leve”. É apresentada uma ideia de relação do autismo com a existência de mudanças no comportamento que se apresentam em níveis variados de tipo e severidade, podendo assim, muitas vezes, estarem combinadas com outros prejuízos observados durante toda a vida do indivíduo (Facion, 2005).

As relações interpessoais na escola e sua influência na aprendizagem

No decorrer dos anos, a afetividade e as emoções foram postas em um lugar de inferioridade, relegadas ao segundo plano, principalmente quando se trata de cognição, da aprendizagem e da construção de conhecimento. Ariès (2014) aponta que, até por volta do século XII, a infância era desconhecida e as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sendo a altura a única diferença entre elas. Nesse sentido, as crianças não tinham direito a uma infância, ao brincar e apenas as crianças da aristocracia e da burguesia frequentavam a escola. Desse modo, não havia uma expressão de afetividade para com as crianças, o que não significa que a afetividade era tida como desconhecida.

Segundo Kirouac (1994), só a partir da década de 1970, os primeiros estudos empíricos iniciaram as pesquisas sobre afetividade e geraram outros estudos, resultando em um maior interesse científico pelo tema. Estudiosos como Vygotsky, Piaget e Wallon contribuíram de forma relevante sobre a importância da afetividade no processo de evolução dos indivíduos. Para Piaget “Vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas” (Piaget, 1977, p. 16). Vygotsky destacou que “No estreito entrelaçamento entre afetividade e cognição as conquistas são utilizadas no plano cognitivo e afetivo” (Vygotsky, 1989, p. 85). Nessa perspectiva, podemos perceber a grande influência que a afetividade tem sobre o sujeito durante o seu processo de desenvolvimento.

O termo afetividade, segundo Wallon (ANO), refere-se às primeiras expressões que as crianças sentem. Expressões de sofrimento e prazer, quando essas representações de tons afetivos ainda estão na infância. Assim, é a base da qual surgem às respostas afetivas acima mencionadas. Nesse sentido, mantém-se uma modesta relação com a



afetividade no processo de desenvolvimento humano, pois este passa a ser afetado pelo funcionamento do meio social ao qual faz parte. É por isso que o teórico defende o desenvolvimento progressivo das relações agradáveis, cujas manifestações se afastam da base orgânica e se relacionam cada vez mais com o meio social (Wallon, 1991/2007).

Para Wallon, o meio social vai progressivamente se transformando, ou seja, as relações agradáveis se desenvolvem gradativamente e suas manifestações tornam-se cada vez mais sociais. Dessa forma, entendemos que a afetividade inclui um todo funcional que surge da organicidade e depois adquire uma posição social em relação aos demais, incluindo uma dimensão que se torna fundamental na formação do todo.

Para que exista o aprendizado, Segundo Cunha (2008, p. 51) é necessário que:

[...] em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompem lugares que, muitas vezes, estão fechadas às possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar algum outro mecanismo de auxílio ao professor mais eficaz.

Desse modo, autores como Cunha (2008) observam que o afeto vem em primeiro lugar na vida das pessoas, sendo um aliado muito importante para conquistar a atenção da criança. Esse afeto também é enfatizado pelo autor como uma ferramenta facilitadora para o professor se aproximar do aluno, bem como mediar os processos de ensino aprendizagem e conflitos existentes na sala de aula.

Desse ponto de vista, pode-se dizer que a afetividade pode ser trabalhada com o indivíduo com TEA, ao ponto que pode ser entendido como “[...] a capacidade que o ser humano tem de afetar e ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações agradáveis ou desagradáveis, sensações que correspondem aos estados de bem-estar e de mal-estar” (Mahoney; Almeida, 2005, p. 19).

Ao estudar o desenvolvimento do autista e suas especificidades, em meio a seus comportamentos, observa-se a expressão de seu domínio afetivo, na medida em que o sujeito com TEA corresponde aos estímulos de forma própria e particular, provocando mudanças nas estruturas das relações de seu entorno, exibindo assim novos comportamentos.

Portanto, analisando esse processo, observa-se que é possível estimular a capacidade do sujeito autista manifestar seus diferentes tipos de emoções durante a interação social com o meio. Dessa forma, abrimos espaço para uma inclusão efetiva, que



possa levar todos os envolvidos a conhecer novas informações, saindo da zona de conforto e tornando-a aprendizagem mais significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com embasamento nas respostas das professoras foram criadas três categorias de análise: *Conceito de autismo, afetividade e relações afetivas no contexto escolar*. A primeira categoria foi nomeada como “*conceito de autismo*”, a partir dela destacamos o entendimento das docentes sobre o TEA e, ao mesmo tempo, apresentamos a definição da categoria segundo Baptista e Bosa (2002). Na segunda categoria, discutimos sobre “*afetividade*”, um ponto bastante presente e refletido no decorrer desse trabalho, na qual analisamos as falas das educadoras e percebemos o quanto o afeto se mostra importante no desenvolvimento da criança com autismo. Já na terceira e última categoria dialogamos sobre as “*relações afetivas no contexto escolar*”, que se mostram necessária para que aconteça a evolução da aprendizagem da criança com TEA. Segundo Luck e Carneiro (1983), os professores que desenvolvem com sucesso habilidades comportamentais emocionais conseguem um melhor desempenho dos alunos.

Damos início às análises, a partir da primeira categoria “Conceito de Autismo”, que foi retirada, a partir das respostas das docentes. Essa categoria é importante porque aponta como essas profissionais percebem o TEA. Para elas autismo é:

O transtorno do espectro autista (TEA) é um comportamento social de comunicação e na linguagem, uma criança com uma gama de interesse de atividades que são únicas do indivíduo, realizada de forma repetitiva e pode variar de sujeito para sujeito, dependendo do nível do autismo (Flor, 2023).

Um transtorno que compromete um pouco o convívio social, sendo ele verbal e não verbal (Maria, 2023).

É um transtorno por algum grau de dificuldade no convívio social, na comunicação e também no interesse por algumas atividades (Sol, 2023).

Mediante as respostas das participantes, podemos observar que elas apresentam características normalmente observadas nos manuais de saúde para emissão do diagnóstico, faltando a relevância humana e dando ênfase nas dificuldades observadas provavelmente no seu dia a dia da sala de aula.

Baptista e Bosa (2002) definem o autismo como uma síndrome interessante, para ambos, pois para eles a síndrome desafia o que sabemos sobre a natureza humana. Compreender o autismo é estar abrindo caminho para o nosso próprio desenvolvimento humano. Nesse sentido, “estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde



é notório o impacto da privação nas relações recíprocas que pode ser observado desde de muito cedo na vida” (Baptista; Bosa, 2002, p. 37).

Dando prosseguimento a entrevista, foi perguntado as participantes o que elas compreendem sobre “afetividade”. Para elas, o conceito de afetividade é:

Conjunto de comportamentos que vivenciamos na forma de emoções, com sentimentos de dor e prazer, com satisfação no agrado e desagradado. É também uma motivação na aprendizagem do aluno (Flor, 2023).

Afetividade significa ter afeto por algo ou alguém, um carinho ou proximidade (Maria, 2023).

É um conjunto de emoções, sentimentos, tendências e paixões que um indivíduo pode sentir (Sol, 2023).

Dessa forma, conclui-se que suas ideias sobre o conceito de afetividade se resumem na troca recíproca de cuidados e atenção, que permite conhecer e compreender melhor uns aos outros. Desse modo, comparamos essas concepções com as de Ferreira e Acioly-Régner que afirmam ser a afetividade:

O domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos (Ferreira; Acioly-Régner, 2010, p. 26).

De acordo com Wallon (1989), a afetividade é considerada um domínio funcional que todos os indivíduos possuem, estando intrinsecamente ligada às funções orgânicas vitais. Ele destaca que o desenvolvimento da afetividade depende da interação de dois fatores, o orgânico e o social. O autor ressalta que o conhecimento dos componentes da afetividade requer ações cognitivas, e, da mesma forma, essas ações pressupõem a presença de aspectos afetivos. No âmbito educacional, uma segunda razão surge em decorrência do primeiro aspecto, levando à compreensão da divisão histórica e culturalmente estabelecida entre os “saberes racionais” e os “saberes emocionais”.

Nesse sentido, esse trabalho compreende a afetividade como um elemento intrínseco ao processo educacional, influenciando não apenas as interações interpessoais, mas também desempenhando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Referente a categoria “Relações afetivas no contexto escolar”, as participantes apresentam as concepções apresentadas a seguir:

[...] uma criança Autista precisa vontade e interesse em aprender, através do vínculo afetivo, ela tem uma construção de conhecimentos de uma forma dinâmica e prazerosa, passando para relação de aprendizagem (Flor, 2023).



[...] a afetividade requer aproximação e isso ajuda na aprendizagem, pois a criança espera algo a mais de você e pode assim desenvolver as atividades com mais facilidade (Maria, 2023).

A afetividade é muito importante no processo de ensino aprendizagem com crianças com autismo é a luz do desenvolvimento, ela ajuda a manter as relações vivas (Sol, 2023).

A partir da fala das entrevistadas podemos inferir que elas possuem a dimensão da importância da afetividade para o processo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA. Esse laço contribui para “manter as relações vivas” (Sol, 2023) e auxilia na aproximação de ambos e na relação com os demais na sala de aula. Segundo Luck e Carneiro (1983), professores que conseguem desenvolver habilidades afetivas comportamentais podem obter melhor desempenho de seus alunos. Os autores mencionam várias competências, incluindo a ideia de que a afetividade não se restringe ao contato físico, mas frequentemente se manifesta por meio de elogios superficiais e pela atenção dada às ideias do aluno. É crucial destacar essa forma de conexão, na qual às vezes não percebemos que pequenos gestos e palavras são veículos para a expressão de emoções.

Diante do que foi mencionado, fica evidente que a afetividade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem de crianças com autismo. De acordo com as educadoras, o vínculo afetivo estabelecido entre o professor e o aluno não apenas facilita a jornada educacional, mas também fortalece a relação pessoal entre eles.

Dessa maneira, continuamos nossas investigações e consultamos as profissionais sobre seu relacionamento com os alunos com TEA, bem como as medidas que tomam como docentes para aprimorar essa relação. As respostas obtidas foram as seguintes:

Me relaciono com uma grande dificuldade, são muitos desafios para os professores, nem sempre sabemos como trabalhar com alunado, não tivemos formação para saber como lidar com esses alunos, por isso esse é o grande desafio (Flor, 2023).

[...] me relaciono bem, tento compreender o máximo o que ele fala devido ao atraso notório na fala, brinco com ele, faço ele rir, e sempre ele me responde com um abraço, apesar de ter um atraso significativo na aprendizagem devido o mal acompanhamento familiar ele tem uma oralidade boa em relação as perguntas, o que me faz avaliá-lo através disso (Maria, 2023).

Eu tento buscar formas para desenvolver as suas habilidades. Com muito carinho e cuidado para a construção do processo de aprendizagem (Sol, 2023).

Observa-se na fala das entrevistadas uma certa dificuldade para lidar com o aluno com TEA, contrastando com a noção que elas têm de afetividade, vista no questionamento



sobre o que elas entendem sobre afetividade. As professoras sabem do conceito e de sua importância, mas a prática se torna um desafio a ser superado. Cury (*apud* Siqueira; Silva Neto, 2011, p. 12) aponta que:

A afetividade deve estar presente na práxis do educador [...] os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim, todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinado por máquinas, e sim por seres humanos.

No entanto, aprofundamo-nos nas opiniões das participantes sobre a relevância de manter uma relação ativa entre o professor e o aluno autista. As educadoras compartilharam o seguinte conosco:

É uma importância e conhecimento e potencialidade de cada criança, assim cada professor deve buscar formas para desenvolver suas habilidades, oferecendo condições para desenvolver o aluno com autismo (Flor, 2023).

Na minha concepção é de extrema importância, pois isso trás ao aluno uma noção de segurança e confiança com o professor (Maria, 2023).

É fundamental a interação e um bom relacionamento com crianças com autismo para o seu desenvolvimento e desempenho escolar (Sol, 2023).

Ao analisar as declarações das entrevistadas, nota-se uma discrepância entre suas concepções, conhecimentos e práticas na interação com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa análise revela desafios na abordagem do aluno com TEA, derivados da falta de formação específica. O estabelecimento de uma relação mais afetiva com o estudante emerge como um fator crucial para aprimorar as atividades escolares e promover inovações no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Bereohff, (1993, p. 21):

A relação professor-aluno constitui o cerne de todo o atendimento, pois dependerá da qualidade dessa relação a chance de retirar esse aluno do isolamento que o caracteriza. Qualquer que seja a programação estabelecida, esta só ganhará dimensão educativa no contexto dessa interação. Quanto mais significativo para a criança for seu professor, maiores serão as chances de este promover novas aprendizagens.

Assim, é essencial que os alunos com Transtorno do Espectro Autista sintam desejo e interesse pelo aprendizado, o que é facilitado pela construção do vínculo afetivo estabelecido pelos professores no ambiente da sala de aula. Essa construção do conhecimento se torna mais agradável e dinâmica, transformando essa relação em uma



valiosa aliada da aprendizagem. Dessa forma, a tarefa de ensinar deixa de ser vista como um fardo ou um desafio insuperável, como mencionou a entrevistada Flor (2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa atingiu seus objetivos ao analisar a importância das relações interpessoais entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi evidenciado que, embora desafiadora, essa relação pode ser construída com dedicação, empatia e respeito. O estudo destacou o papel essencial das emoções no processo educativo e reforçou que o autismo não impede o estabelecimento de vínculos afetivos significativos.

A contribuição das professoras entrevistadas foi fundamental, proporcionando uma visão realista da prática pedagógica inclusiva. A análise dos dados permitiu compreender melhor as dificuldades e potencialidades dessas interações na sala de aula.

Por fim, o trabalho reforça a necessidade de mais estudos sobre o tema, dado seu impacto no desenvolvimento dos alunos com TEA e na formação docente, propondo que futuras pesquisas aprofundem essa discussão essencial para uma educação cada vez mais inclusiva e humanizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amélia Leite de. SILVA, Sandra Francisca da. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo**: Desafios e possibilidades. Intl. J. ofknowl. Eng., Florianópolis, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

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

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

FARIA, Sinara Silva Saba. MUÑOZ, Manuel Alfonso Díaz. **A Influência Da Afetividade Nas Relações Professor e Aluno**: Na Educação Infantil de 3 a 6 anos, 2011

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**, 2010.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



KIROUAC, G. Les émotions. In: RICHELE, M. et alii. **Traité de Psychologie Experimentale**. Paris, PUF, 1994.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

LUCK, Heloísa; CARNEIRO, Dorothi Gomes. **Desenvolvimento afetivo na escola**: Promoção, medida e avaliação. Petrópolis: RJ, 1983.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, jun. 2005.

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1999.

RUTTER, M. Autismo infantil. In: GAUDERER, C (Org.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter, 1997

SILVA, Micheline. MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. **Psicologia ciência e profissão**, 2009, 29 (1), 116 – 131. Disponível em: . Acesso em: 10 de set. 2023, 20h25min.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

WING, L O continuum das características autistas. In: GAUDERER, C (Org.). **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**: Guia prático para pais e professores. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.

ZANON, Regina Basso. BACKES, Bárbara. BOSA, Cleonice Alves. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan – Mar, 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: . Acesso em 11 de set. 2023, 21h49min.

