



UFOP

Universidade Federal
de Ouro Preto

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**



Gabrielly Maria Santana

Afetividade e crianças com tea na educação infantil: diálogos
com Henri Wallon

Mariana

2025

Gabrielly Maria Santana

Afetividade e crianças com tea na educação infantil: diálogos
com Henri Wallon

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Ouro Preto como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Áquila B. Miranda.

Coorientadora: Dra. Aline Cristina de Souza.

Mariana

2025



FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabrielly Maria Santana

Afetividade e crianças com TEA na Educação Infantil: diálogos com Henri Wallon

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga

Aprovada em 05 de agosto de 2025

Membros da banca

Doutora Áquila Bruno Miranda - Orientadora- Universidade Federal de Ouro Preto
Doutora Aline Cristina de Souza- Coorientadora Universidade Federal de Ouro Preto
Doutor Erisvaldo Pereira dos Santos - Universidade Federal de Ouro Preto

Áquila Bruno Miranda e Aline Cristina de Souza, orientadoras do trabalho, aprovaram a versão final e autorizaram seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 03/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Aquila Bruno Miranda, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/03/2026, às 20:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Cristina de Souza, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/03/2026, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1068853** e o código CRC **F3C038ED**.

Juan Lucas Bertolin, obrigada por, mesmo de longe, onde quer que você esteja, ter me guiado nessa caminhada de quatro anos de graduação. Você me viu entrar na Universidade, mas infelizmente, não pôde estar presente fisicamente na minha formatura, mas sei que está comigo, onde quer que eu vá. Você será, pra sempre, a estrela mais bonita que há no céu.

AGRADECIMENTOS

Início, agradecendo à Deus e a todos os Santos que solicitei ajuda em meio a orações e rezas para seguir durante esses 4 anos de graduação. Agradeço meus pais Rodrigo e Glória, por serem minha base sempre, por terem me ajudado de várias formas diferentes, e por me apoiarem na escolha do curso de Pedagogia.

À minha melhor amiga e irmã de coração, Júlia, cujo sem ela, teria tido muita dificuldade em realmente decidir fazer o curso, que estava em minhas opções, mas por ser nova demais, eu tinha muitas dúvidas. À minha melhor amiga, Letícia, que mesmo em outra cidade, foi casa e rede de apoio sempre que precisei. Aos amigos que fiz em Mariana, Samara, Nadderson, Ana Clara, Giovanna e Simone, que sempre estiveram por mim e comigo, na minha caminhada ao longo desses 4 anos. À minha amiga e referência de professora da Educação Infantil, Raiane, que me ensinou a maior parte das coisas que sei sobre prática em sala de aula, e que se tornou uma grande amiga de vida.

Aos meus primeiros alunos, em 2022, que me fizeram ter a completa certeza de que era isso que eu queria fazer. Eu amo a pedagogia. Às minhas orientadoras, Áquila e Aline, que foram luz, paz, acolhida, carinho e compreensão, mulheres excepcionais, inteligentes e incríveis que marcaram minha história na Universidade, sem vocês, esse trabalho nunca teria sido possível. Sinto muita gratidão também pelo professor Erisvaldo, que me orientou na disciplina de conclusão de curso, que me ajudou e me explicou vários pontos acerca do trabalho.

Por fim, agradeço a Universidade Federal de Ouro Preto, cujo pretendo seguir estudando sempre que possível, e fazer a diferença na educação. Aos citados, meu mais sincero muito obrigada, por tudo sempre, levarei vocês comigo sempre.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar como a afetividade, enquanto dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil, pode favorecer o processo de aprendizagem, inclusão e bem-estar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, à luz da teoria de Henri Wallon. A pesquisa é de natureza qualitativa e baseia-se em revisão bibliográfica de artigos científicos publicados entre 2000 e 2023, como também em experiências vividas pela autora. Partindo da compreensão walloniana de que emoção, cognição e motricidade são indissociáveis, o estudo defende que o vínculo afetivo entre professor e criança com TEA é um elemento estruturante da mediação pedagógica e do desenvolvimento da personalidade. Os artigos analisados demonstram que práticas sensíveis, baseadas em escuta, empatia e uso da psicomotricidade, favorecem a comunicação, a participação nas atividades escolares e a construção de vínculos sociais. Os resultados encontrados revelam que crianças autistas podem expressar afeto, interagir e desenvolver habilidades cognitivas e sociais, desde que acolhidas por um ambiente pedagógico humanizado, que respeite seus tempos e modos de ser. A afetividade, nesse contexto, não é um recurso complementar, mas um eixo pedagógico fundamental, que torna possível a mediação, a aprendizagem e a inclusão.

Palavras-chave afetividade; autismo; educação infantil; inclusão; psicomotricidade.

ABSTRACT

Affectivity and children with autism in early childhood education: dialogues with Henri Wallon

This article aims to investigate how affectivity, as a constitutive dimension of child development, can promote the learning process, inclusion, and well-being of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, in light of Henri Wallon's theory. The research is qualitative in nature and is based on a bibliographic review of scientific articles published between 2000 and 2023, as well as on the author's lived experiences. Starting from the Wallonian understanding that emotion, cognition, and motor skills are inseparable, the study argues that the affective bond between teacher and child with ASD is a structuring element of pedagogical mediation and personality development. The analyzed articles show that sensitive practices, based on listening, empathy, and the use of psychomotricity, foster communication, participation in school activities, and the building of social bonds. The findings reveal that autistic children can express affection, interact, and develop cognitive and social skills, provided they are welcomed in a humanized pedagogical environment that respects their rhythms and ways of being. In this context, affectivity is not a complementary resource, but a fundamental pedagogical axis that makes mediation, learning, and inclusion possible.

Keywords: affectivity; autism; early childhood education; inclusion; psychomotricity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
METODOLOGIAS	7
Tabela 1. DESCRITORES.	8
Tabela 2. ARTIGOS ESCOLHIDOS.	9
RESULTADOS	11
Especificidades do transtorno do espectro autista (TEA)	11
Tabela 3. INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS.	15
A psicomotricidade como linguagem mediadora e facilitadora do processo inclusivo	18
Tabela 4. ATIVIDADES.	19
Entre saberes e práticas: experiências da autora no contexto escolar	20
CONSIDERAÇÕES FINAIS	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	24

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado significativamente, trazendo à tona debates urgentes sobre inclusão, práticas pedagógicas e formação docente. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou, em 2022, que cerca de uma em cada 100 crianças no mundo está no espectro autista. No Brasil, dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados em maio de 2025 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram uma prevalência ainda mais significativa: entre crianças de 5 a 9 anos, 2,6 % da população foi diagnosticada com TEA, o que equivale a aproximadamente uma em cada 38 crianças (CANAL AUTISMO, 2025). Esses números reforçam a importância de repensar as práticas pedagógicas e de fortalecer relações escolares mais sensíveis, acolhedoras e fundamentadas na escuta e na construção de vínculos afetivos com esse público. No contexto da Educação Infantil, essa demanda se torna ainda mais desafiadora, já que essa etapa é marcada por interações sociais intensas, formação dos primeiros vínculos e experiências estruturantes para o desenvolvimento global da criança.

Diante desse cenário, o presente artigo propõe analisar a afetividade como um elemento central para a inclusão e o desenvolvimento de crianças com TEA na Educação Infantil. A escolha por esse recorte se justifica pela compreensão de que o afeto é uma via legítima de comunicação, sobretudo quando a linguagem verbal está comprometida ou em processo de construção. A teoria de Henri Wallon (*A evolução psicológica da criança*, WALLON, 1942; 2007), que articula emoção, cognição e motricidade como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano, oferece subsídios fundamentais para pensar práticas pedagógicas que integrem o vínculo afetivo e o corpo como meios de expressão, mediação e aprendizagem.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir de experiências concretas vividas durante a formação acadêmica em Pedagogia. Atuando como monitora em uma turma do maternal em uma escola privada, acompanhei de perto o cotidiano de uma criança com TEA que, na ausência de apoio especializado, encontrava dificuldades de participação nas rodas de conversa, nas atividades coletivas de brincadeira e nas propostas pedagógicas em grupo, além de manter pouco contato visual e evitar interações com colegas e professores. A construção de um vínculo afetivo sólido, associado a atividades psicomotoras simples e estruturadas, permitiu avanços significativos no processo de comunicação, interação e desenvolvimento emocional dessa criança. A afetividade, nesse contexto, não foi um mero “acréscimo” à prática pedagógica, mas o ponto de partida para toda e qualquer possibilidade de aprendizagem.

A partir dessas vivências e do referencial teórico de Wallon, formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: como a afetividade pode contribuir, na prática pedagógica, para o desenvolvimento integral de crianças com TEA na Educação Infantil? Para responder a essa

questão, o objetivo geral deste artigo é investigar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, de que forma o vínculo afetivo e as práticas psicomotoras podem favorecer o desenvolvimento emocional, social e comunicacional de crianças com TEA no ambiente da Educação Infantil. A partir daí, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas especificidades desenvolvimentais, que impactam no processo de inclusão na Educação Infantil, 2) Analisar, por meio de revisão bibliográfica, como a afetividade é expressada e mobilizada pelos(as) professores(as) na relação com crianças autistas, considerando situações cotidianas da prática pedagógica, 3) Compreender, com base em revisão bibliográfica, de que forma as práticas pedagógicas podem se articular à afetividade na construção da relação professor(a)-aluno(a), contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças com TEA, 4) Investigar, com base em revisão bibliográfica, como práticas psicomotoras podem ser utilizadas na Educação Infantil como estratégias pedagógicas complementares para favorecer o vínculo afetivo, a comunicação e a inclusão de crianças com TEA.

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com foco em artigos publicados na base de dados SciELO. Foram analisados textos publicados entre 2000 e 2023¹, com recorte temático voltado à afetividade, vínculo professor(a) -aluno(a), psicomotricidade e inclusão de crianças com autismo. A análise priorizou estudos disponíveis na íntegra, escritos em português e que apresentassem relação direta com os objetivos propostos neste trabalho.

Para tanto, o texto está organizado em duas seções principais: a primeira apresenta uma contextualização teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas implicações no contexto da Educação Infantil; a segunda discute a afetividade como eixo estruturante da mediação pedagógica; a terceira aborda a psicomotricidade como recurso expressivo e inclusivo; e a quarta apresenta os resultados da revisão sistemática da literatura, seguida das considerações finais do estudo.

METODOLOGIAS

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. A pesquisa bibliográfica é fundamental para a elaboração de trabalhos acadêmicos, pois permite a revisão, análise crítica e sistematização do conhecimento já produzido, contribuindo para a construção de um referencial teórico sólido e fundamentado (ROZA; GUIMARÃES, 2021).

A escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre o tema, por meio da consulta e análise de fontes secundárias. Essa abordagem

¹ O recorte temporal de 2000 a 2023 foi determinado pela disponibilidade de artigos encontrados na base SciELO. Durante a busca, identificou-se uma dificuldade significativa em localizar publicações que abordassem diretamente os temas propostos, especialmente afetividade e vínculo na Educação Infantil com crianças autistas. Por isso, o período analisado corresponde aos textos efetivamente localizados e disponíveis para leitura integral.

possibilita o levantamento de estudos que discutem a afetividade, o vínculo entre professor(a) e aluno(a) e a psicomotricidade, ampliando o entendimento das implicações práticas desses conceitos na Educação Infantil, especialmente no contexto da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a coleta das informações, foi utilizada a base de dados acadêmica SciELO. A seleção das fontes seguiu critérios rigorosos de relevância, profundidade teórica e aderência ao tema proposto, a fim de garantir a qualidade e a validade dos conteúdos analisados.

Os critérios utilizados foram:

- (a) artigos publicados entre 2000 e 2023;
- (b) textos disponíveis integralmente em português;
- (c) artigos publicados em periódicos científicos da base SciELO;
- (d) estudos que abordem direta ou indiretamente o papel da afetividade, vínculo, interação e psicomotricidade na relação com crianças autistas no contexto educacional.

Critérios de exclusão:

- (a) artigos que pouco conversavam com o tema;
- (b) artigos que eram relacionados à neurologia;
- (c) artigos relacionados a culpabilização da família.

A revisão sistemática foi realizada com base em critérios de busca previamente estabelecidos, utilizando combinações específicas de descritores na base de dados SciELO, entre os meses de junho e julho de 2025.

Os descritores utilizadas foram: “autismo/afetividade”, “autismo/educação infantil”, “autismo/vínculo”, “relação professor-aluno/autismo”, “relação professor-aluno/afetividade”, “relação professor-aluno/vínculo”, “autismo/vínculo/educação infantil”, “autista/educação infantil”, “vínculo/educacao infantil” e “psicomotricidade/afetividade”.

Por se tratar de uma investigação exclusivamente bibliográfica, não foram necessários procedimentos éticos relacionados à coleta de dados primários, como aprovação por comitê de ética ou consentimento informado, uma vez que não houve envolvimento direto de sujeitos na pesquisa.

Tabela 1. DESCRITORES.

Descritor	Resultados
autismo/afetividade	0
autismo/educação infantil	12

autismo/vínculo	4
relação professor-aluno/autismo	2
relação professor-aluno/afetividade	0
relação professor-aluno/vínculo	2
autismo/vínculo/educação infantil	0
autista/educação infantil	3
vínculo/educação infantil	10
psicomotricidade/afetividade	0

Fonte: Elaborado pela autora.

A busca resultou em 33 artigos. É importante ressaltar a grande dificuldade em encontrar estudos que articulam diretamente os descritores utilizados, sobretudo em relação à palavra “afetividade”. Essa ausência chama atenção, especialmente considerando que Henri Wallon é uma referência significativa no campo da educação e que sua teoria se estrutura justamente sobre essa categoria. A escassez de produções que nomeiem explicitamente a afetividade sugere que, embora o tema esteja presente de forma implícita em muitas práticas e análises educacionais, ele ainda é pouco sistematizado como objeto central de investigação. Após a leitura dos títulos, análise das palavras-chave e dos resumos, foram selecionados apenas seis artigos que apresentavam pertinência direta com os objetivos desta pesquisa.

Tabela 2. ARTIGOS ESCOLHIDOS.

Título do Artigo	Autor(es)	Ano	Resumo	Justificativa
Autismo infantil	Assumpção Jr., Francisco B.; Pimentel, Ana Cristina M.	2000	Apresenta características clínicas do TEA, sua evolução conceitual e relação com o desenvolvimento cognitivo e afetivo.	Fornecer base teórica sobre o autismo, essencial para compreender as especificidades do TEA na Educação Infantil.

Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva	Farias, Iara M.; Maranhão, Renata V. A.; Cunha, A. C. B.	2008	Analisa como as professoras interagem com alunos com TEA, mostrando diferentes formas de mediação no ambiente escolar.	Contribui para o entendimento das relações de mediação afetiva entre professor e aluno, em diálogo com a teoria walloniana.
Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora	Sanini, Cláudia; Bosa, Cleonice Alves	2015	Estudo sobre as crenças e inseguranças de uma professora na inclusão de aluno autista, e como isso afeta sua prática.	Apoia a discussão sobre afetividade e atitudes docentes, destacando como crenças influenciam o vínculo e a inclusão.
Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes	Weizenmann, L. S.; Pezzi, F. A. S.; Zanon, R. B.	2020	Relata os sentimentos de professoras ao incluir alunos com TEA, destacando mudanças emocionais e práticas pedagógicas.	Mostra como os sentimentos dos docentes impactam suas práticas e vínculos com os alunos, base da proposta walloniana.
Empatia afetiva e cognitiva no TEA	Roza, Sarah Aline; Guimarães, Sandra Regina Kirchner	2021	Revisão sobre a empatia em pessoas com autismo, diferenciando os aspectos cognitivos e afetivos.	Oferece base teórica sobre empatia, apoiando a articulação entre afetividade e cognição no processo de inclusão escolar.
A adaptação de crianças com autismo na pré-escola	Martins, Juliana dos Santos; Camargo, Sígla Pimentel Höher	2023	Mostra como estratégias baseadas na ABA ajudam na adaptação escolar de crianças autistas na pré-escola.	Reforça a importância das intervenções planejadas para favorecer vínculos e adaptação, tema central do trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da Tabela 2, pode-se observar que os estudos selecionados contemplam aspectos centrais para a discussão proposta neste trabalho. De modo geral, os textos abordam: os desafios da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil; a interação entre professor e aluno no contexto escolar; o papel da afetividade na mediação pedagógica; e estratégias utilizadas para favorecer o vínculo e a participação dessas crianças no ambiente educacional. Esses eixos orientaram a leitura e fundamentaram a construção das categorias de análise apresentadas a seguir.

Após a seleção dos artigos que compõem o corpus desta pesquisa, os dados foram organizados e analisados com base na análise de conteúdo temática, conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (2016). Essa técnica qualitativa busca interpretar mensagens de maneira sistemática e objetiva, identificando sentidos latentes e manifestos presentes nos documentos

analisados. Trata-se de um método amplamente utilizado em pesquisas educacionais por possibilitar a extração de categorias significativas a partir da leitura atenta dos materiais.

O processo foi conduzido em três etapas, conforme orienta a autora: (1) pré-análise, etapa de leitura flutuante e organização do material, na qual foi definido o corpus e delimitadas as unidades de registro; (2) exploração do material, momento em que se realizou a codificação dos dados, com grifos e anotações sobre temas recorrentes; (3) tratamento dos resultados obtidos, que consistiu na inferência e interpretação dos achados à luz do referencial teórico de Henri Wallon, tendo a afetividade como eixo norteador.

As categorias foram definidas com base nas recorrências de sentido observadas nos estudos analisados, nas articulações teóricas propostas pelos autores e na própria experiência da pesquisadora enquanto educadora em formação. Essa organização permitiu compreender, de forma mais aprofundada, como o vínculo afetivo e a psicomotricidade contribuem para o desenvolvimento integral e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

RESULTADOS

A partir dos resultados obtidos por meio da revisão de literatura, foram delimitados alguns eixos temáticos que orientam a discussão e análise dos dados neste trabalho. Esses eixos foram definidos com base nas recorrências identificadas nos estudos analisados, em diálogo com o referencial teórico adotado. São eles: (1) Especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA); (2) A psicomotricidade como linguagem mediadora e facilitadora do processo inclusivo. Para além destes, apresenta-se também os diálogos e reflexões acerca da experiência da autora enquanto monitora.

Especificidades do transtorno do espectro autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito pelo DSM-5² (APA, 2013), caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e na interação social, combinados com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essa condição neurodesenvolvimental apresenta ampla heterogeneidade em seus sintomas, o que configura o uso da palavra “espectro”. O desenvolvimento da criança com TEA, especialmente na primeira infância, é marcado por singularidades que impactam diretamente sua inserção no contexto escolar, sobretudo na educação infantil, que se baseia essencialmente em relações interpessoais e experiências afetivas e lúdicas.

² O DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, é o guia profissional da Associação Psiquiátrica Americana para condições de saúde mental.

Nesse sentido, para que se compreenda o processo de inclusão dessas crianças na educação infantil, é indispensável uma análise minuciosa de algumas especificidades do desenvolvimento infantil no autismo, seus desdobramentos no cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática pedagógica. Aqui, destaca-se a relevância do pensamento de Henri Wallon, juntamente aos artigos selecionados, que integram afetividade, cognição e motricidade como elementos indissociáveis no desenvolvimento humano.

A literatura científica escolhida aponta que crianças com autismo apresentam um desenvolvimento atípico nas áreas da linguagem, da interação social e da cognição (Assumpção Jr. & Pimentel, 2000; APA, 2013). Tais déficits afetam a capacidade da criança de se expressar verbalmente ou de compreender normas sociais, mas também comprometem o modo como ela percebe, reage e se relaciona com o ambiente ao seu redor.

Segundo Sanini e Bosa (2015), a dificuldade de compreender as intenções e emoções do outro, está entre os principais desafios enfrentados por crianças com TEA. Isso interfere na construção de vínculos com os colegas e com os professores, tendo impactos nas relações interpessoais, e no acesso ao conhecimento escolar, que depende da mediação afetiva e comunicativa.

Em diálogo com Henri Wallon (2007), compreende-se que a afetividade não é uma dimensão secundária ou acessória, mas um eixo estruturante da personalidade e do desenvolvimento infantil. A criança, especialmente nos primeiros anos de vida, é um ser essencialmente afetivo, e é por meio da relação com o outro que ela organiza seu mundo interno e externo. Para Wallon (2007), o contato afetivo é a base da constituição do eu e do outro, sendo que a ausência ou falha nesse contato compromete diretamente a construção da identidade e do pensamento.

Os diálogos acerca de inclusão escolar, incluindo as políticas, são um movimento relativamente recente no Brasil, tendo ganhado força a partir da década de 1990, sob influência de países como Itália, Espanha e Estados Unidos, que já desenvolviam práticas mais consolidadas nesse campo, Enicéia Mendes (2006) trouxe debates acerca da inclusão para o Brasil. Ao longo das últimas três décadas, diversas políticas públicas foram criadas para garantir o direito à educação de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Entre as mais relevantes, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que afirmam o princípio do acesso universal à escola comum. No entanto, apesar dos avanços legislativos e dos discursos inclusivos, o processo de inclusão ainda enfrenta grandes desafios para se concretizar de forma efetiva nas instituições de educação infantil.

A pesquisa de Martins e Camargo (2023) analisou intervenções pedagógicas baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) com três crianças com autismo na pré-escola. Os resultados revelaram que, antes da intervenção, as crianças apresentavam baixos níveis de participação em atividades e poucas interações com colegas e professores, além de manifestarem comportamentos disruptivos como forma de resistência ao ambiente escolar.

O estudo de Martins e Camargo (2023) teve como objetivo investigar o efeito de intervenções baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para facilitar a adaptação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na pré-escola. Participaram da pesquisa três crianças diagnosticadas com TEA, matriculadas em turmas regulares da educação infantil em escolas públicas. A metodologia adotada foi um delineamento experimental de linha de base múltipla entre participantes, composto por duas fases (A e B).

Foram analisadas variáveis como a participação nas atividades escolares, a ocorrência de comportamentos disruptivos e as interações com professores e colegas. As técnicas da ABA utilizadas incluíram reforço positivo, modelagem de comportamento, dicas visuais, suporte individualizado e atividades alinhadas aos interesses das crianças.

Na Fase A, realizada antes da intervenção, observou-se baixo engajamento nas atividades, poucas interações e comportamentos disruptivos frequentes, como isolamento, resistência à rotina e crises. Já na Fase B, durante a intervenção, verificou-se aumento da participação nas atividades, redução dos comportamentos disruptivos e melhora nas interações sociais, incluindo expressões afetivas espontâneas.

Entre os desafios enfrentados, destacam-se as crises sensoriais, as faltas escolares frequentes, o engajamento familiar limitado e a baixa percepção dos docentes em relação a avanços sutis. Ainda assim, os resultados indicam que a aplicação da ABA, quando adaptada ao contexto escolar, favorece a adaptação das crianças, fortalece o vínculo afetivo e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Esses dados dialogam com os pressupostos de Wallon (2007), que considerava que o ingresso na escola não deve ser entendido como uma simples passagem espacial, mas como uma transição simbólica complexa, onde o sujeito, até então centrado na família, passa a experimentar novos vínculos e novos modos de estar no mundo. Se esse processo já é delicado para crianças com desenvolvimento típico, torna-se ainda mais desafiador para aquelas que, por características do TEA, apresentam rigidez de comportamento sensorial e dificuldades na comunicação.

Segundo Wallon (2007), a emoção desempenha um papel regulador fundamental nas relações sociais, sendo, ao mesmo tempo, meio de expressão, de vínculo e de compreensão. Dessa forma, quando a criança com TEA encontra dificuldades em compartilhar suas emoções ou

compreender as do outro, ela vivencia um estranhamento do ambiente escolar, que pode resultar em crises, isolamento e recusa à rotina pedagógica.

A afetividade no processo educacional é uma dimensão estruturante e determinante na constituição das relações entre professor e aluno, sobretudo na educação infantil. Na perspectiva de Henri Wallon (2007), a afetividade é um componente da vida psíquica, como também função central do desenvolvimento da personalidade, interligada à motricidade e à cognição. Para ele, o professor, enquanto figura adulta mediadora, atua diretamente sobre o emocional da criança, e esse contato torna-se o ponto de partida da aprendizagem.

Segundo Farias, Maranhão e Cunha (2008), “não obstante, deve-se considerar o professor como um adulto importante e mais experiente que tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquela com autismo, visto que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto onde ela está inserida”.

Essa compreensão é especialmente importante no caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas dificuldades de comunicação e socialização tornam o vínculo afetivo com o professor uma via privilegiada para a inserção social e escolar. Contudo, estabelecer esse vínculo requer que o educador esteja atento aos modos singulares de expressão emocional dessas crianças e que mobilize, conscientemente, estratégias afetivas em sua prática cotidiana.

O artigo de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) analisa os sentimentos e práticas docentes diante da inclusão de alunos com TEA. No início do processo de inclusão, os professores relataram sentimentos de medo, insegurança e despreparo, especialmente por não compreenderem as necessidades específicas da criança autista. No entanto, com o tempo e a convivência, esse quadro afetivo foi se transformando, dando lugar a sentimentos de afeição, responsabilidade e comprometimento com o desenvolvimento do aluno.

A prática pedagógica, nesse processo, também foi se modificando. As professoras passaram a adotar estratégias de aproximação emocional, como: Toque afetivo, Tom de voz suave e encorajador, reforço positivo por meio de elogios, expressões faciais empáticas, flexibilização da rotina para respeitar o tempo da criança.

Essas atitudes demonstram uma mobilização intencional da afetividade como recurso educativo. De acordo com Wallon (2007), tais manifestações são o que ele chama de meios efetivos de inserção social. A afetividade, nesse contexto, não é apenas uma emoção passageira, mas uma função pedagógica essencial, capaz de abrir caminhos para a aprendizagem e para a construção de vínculos duradouros. Segundo o autor, “a afetividade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência de si e na inserção do indivíduo no meio social. É por ela que o outro é percebido, reconhecido e valorizado” (WALLON, 2007, p. X).

Farias, Maranhão e Cunha (2008), ao analisarem a interação entre professoras e crianças autistas na educação infantil, identificaram dois padrões distintos de mediação afetiva: uma professora que expressava empatia, intenção pedagógica clara e envolvimento emocional com o aluno, e outra que mantinha um distanciamento afetivo, caracterizado por interações técnicas e sem significado emocional para a criança.

A professora ensinava conteúdos como também interpretava os sinais da criança, dava sentido às suas ações e apontava caminhos para além da situação imediata, atitudes que, para Wallon, são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e da consciência do eu.

Já a professora com baixa afetividade não conseguia promover essas mediações, resultando em pouco avanço no desenvolvimento cognitivo e social da criança com autismo. Essa diferença mostra, de forma clara, como a afetividade é um elemento que estrutura a mediação pedagógica, funcionando como canal de entrada para os conteúdos escolares e como elo entre o mundo interno da criança e o mundo social. Neste ponto, é importante ressaltar que não deve-se responsabilizar somente a professora, pois cada pessoa possui uma forma de lidar com o outro. O objetivo do presente artigo é “apresentar evidências” da importância da utilização do vínculo como recurso pedagógico afim de promover uma educação e um desenvolvimento de qualidade.

Tabela 3. INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

Aspectos Avaliados	Professora 1	Professora 2
Padrão geral de interação	Distanciamento afetivo e interação técnica	Vínculo afetivo, empatia e envolvimento emocional
Intencionalidade	Baixa (nível 1) Falta de intenção clara nas mediações	Alta (nível 3) Intenção evidente de ensinar e interagir
Significação	Baixa . Dificuldade de dar sentido ao que a criança vivencia	Alta . Tradução de experiências da criança em sentido educativo
Transcendência	Inexistente - Foco apenas na tarefa imediata	Presente - Mediações que extrapolam o aqui e agora
Respostas da criança com TEA	Pouco engajamento, pouca modificação no comportamento	Participação ativa, maior engajamento, avanços cognitivos e sociais
Presença da afetividade	Fraca - Relação funcional e sem abertura emocional	Forte - Relação acolhedora, respeitosa e sensível

Desenvolvimento observado no aluno	Estagnado, sem grandes mudanças	Progresso visível no comportamento e interação social
Conclusão geral	Falta de afetividade impediu mediação eficaz	Afetividade estruturou a mediação e possibilitou aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora

A revisão integrativa de Roza e Guimarães (2021) aprofunda o entendimento da empatia, componente fundamental da afetividade, no contexto do autismo. O estudo mostra que a empatia afetiva (capacidade de compartilhar emoções) tende a estar preservada em pessoas com TEA, enquanto a empatia cognitiva (capacidade de compreender o estado mental do outro) pode estar acometida. Isso significa que as crianças com TEA podem sentir, mas têm dificuldade em interpretar emoções alheias.

Sanini e Bosa (2015), ao investigarem crenças e atitudes de professoras da educação infantil frente à inclusão, observaram que aquelas que tinham uma visão mais positiva e afetiva das crianças com autismo também apresentavam práticas mais criativas, ajustadas e sensíveis. Isso comprova que o olhar afetivo do professor transforma a realidade pedagógica, tornando possível aquilo que parecia difícil ou impossível.

Essas ações empáticas são uma forma de “educar pela afetividade”, como defende Wallon. Elas constroem zonas de aproximação emocional, onde a criança pode desenvolver confiança, experimentar segurança e, aos poucos, abrir-se à relação com o outro. Sem esse terreno afetivo, as propostas pedagógicas tendem a fracassar, pois não encontram ressonância emocional na criança. Segundo Wallon, “a emoção é o primeiro meio de comunicação entre o bebê e o meio humano. Ela desempenha, desde o nascimento, um papel de primeiro plano na formação da consciência de si e na entrada em relação com os outros” (WALLON, 2007).

A pesquisa de Martins e Camargo (2023), já analisada anteriormente, reforça a importância da afetividade na prática cotidiana. As autoras observaram que, mesmo durante uma intervenção baseada na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), foi a presença sensível do professor, que facilitou a adaptação escolar e o engajamento nas atividades.

Além disso, os episódios de expressão afetiva espontânea por parte das crianças com TEA (como abraços, sorrisos e toque) ocorreram em momentos de interação com professores que demonstraram sensibilidade, paciência e escuta ativa. Isso demonstra que, mesmo diante das barreiras comunicacionais típicas do autismo, a afetividade continua sendo um canal privilegiado de vínculo e expressão.

Com base nos artigos analisados, fica evidente que a afetividade não precisa ser entendida como algo secundário ou opcional no ensino de crianças com autismo. Ela precisa ser estruturada como compromisso pedagógico, um método que exige escuta, presença e entrega emocional do professor.

Wallon (2007) ressalta que o desenvolvimento não é linear nem uniforme, mas marcado por crises, regressões e avanços. Nesse contexto, o professor precisa estar emocionalmente disponível para acompanhar o ritmo da criança, respeitar seus silêncios e celebrar suas pequenas conquistas. A afetividade, assim, não é apenas uma emoção individual, mas uma função relacional e educativa. Deve-se pensar e lembrar-se que não é fácil. Demanda tempo, atenção, habilidades psicológicas, dentre outros fatores que tornam-se muitas vezes desgastantes para educadores, monitores e família. É necessária formação de qualidade, recursos pedagógicos e apoio, tanto da escola, quanto da família do aluno.

Essa visão exige que a formação docente inclua reflexões sobre a afetividade como competência profissional. Como mostram os estudos de Sanini e Bosa (2015), os professores que não compreendem as manifestações afetivas das crianças com TEA tendem a interpretá-las como “resistência” ou “desobediência”, o que compromete a relação e a inclusão efetiva.

A análise bibliográfica realizada confirma que a afetividade, mobilizada pelos professores na relação com crianças autistas, é condição essencial para a aprendizagem, a socialização e a inclusão na educação infantil. Mais do que uma predisposição emocional, ela se apresenta como estratégia pedagógica intencional, que possibilita à criança com TEA construir vínculos, superar barreiras comunicativas e desenvolver seu potencial.

Ao analisar os estudos reunidos, é possível afirmar que a prática pedagógica com crianças com TEA de modo afetivo, possibilita um melhor desenvolvimento educacional. A afetividade, nesse contexto, não é um adereço, mas o alicerce da construção do conhecimento.

A escola, portanto, deve ser um espaço de acolhimento afetivo, onde a escuta, o respeito à diferença e a construção do vínculo são entendidos como ações pedagógicas em si mesmas. Em diálogo com Wallon (2007), educar é tocar o outro em sua dimensão emocional, é reconhecer que todo gesto educativo começa pelo afeto.

Henri Wallon (2007) nos lembra que a afetividade não é um obstáculo à razão, mas seu fundamento. Ao considerar o afeto como meio de acesso ao outro, como ponte entre o mundo interno e o mundo social, ele nos convida a olhar para o processo educativo como uma relação viva, dinâmica e profundamente humana.

Educar crianças com autismo, portanto, é também educar-se para a escuta sensível, para o gesto acolhedor, para a construção de relações que respeitem a singularidade e promovam o desenvolvimento em todas as suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e existenciais.

A psicomotricidade como linguagem mediadora e facilitadora do processo inclusivo

A psicomotricidade compreende a interação entre o corpo, o movimento, a emoção e a cognição, elementos que, para Henri Wallon (2007), são indissociáveis no processo de desenvolvimento infantil. Em sua teoria, o corpo é o primeiro meio de expressão da criança, e é por meio da ação corporal que ela se comunica, se relaciona e constrói sua identidade.

No caso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse aspecto ganha ainda mais importância, uma vez que parte das manifestações afetivas, dependendo do nível, são não verbais. Dessa forma, as práticas psicomotoras se apresentam como um canal privilegiado para que essas crianças manifestem desejos, estabeleçam vínculos e participem do cotidiano escolar.

Nesse contexto, atividades psicomotoras estruturadas, como jogos simbólicos, atividades rítmicas, circuitos motores e brincadeiras dirigidas, funcionam como linguagem afetiva alternativa, criando espaços para a comunicação espontânea e segura.

Henri Wallon (2007) defende que a motricidade está profundamente relacionada às emoções, e que o movimento do corpo é a primeira forma de linguagem da criança. No artigo “Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva” (Farias; Maranhão; Cunha, 2008), embora o foco principal esteja na mediação verbal e simbólica, é possível perceber que o engajamento da criança aumentava significativamente quando as professoras traziam elementos corporais e lúdicos nas interações, como sentar no chão com a criança, tocar seu ombro suavemente ou utilizar objetos concretos em jogos simbólicos. Sempre abaixar na altura da criança, quando possível, conversar olhando no olho, respeitando a individualidade de cada aluno. Essas ações, ainda que não nomeadas como psicomotoras no texto, revelam a importância do corpo na constituição do vínculo afetivo e na mediação do conhecimento, exatamente como propõe Wallon.

A pesquisa de Martins e Camargo (2023), embora voltada para a ABA, demonstra que o engajamento das crianças com TEA aumentava em atividades práticas que envolviam movimento e manipulação concreta. Em momentos como guardar brinquedos, fazer fila ou buscar objetos de interesse, observou-se maior resposta afetiva e mais interações espontâneas. Esses dados evidenciam que o movimento corporal pode ser tanto um estímulo quanto uma ponte para a relação, reforçando o argumento de que ações psicomotoras devem ser compreendidas como estratégias pedagógicas de inclusão e vínculo. Nesse sentido, cantar músicas juntamente com as atividades pedagógicas, cria-se uma rotina que pode facilitar a vida escolar.

No estudo de Sanini e Bosa (2015), observa-se que as professoras com crenças mais positivas sobre a inclusão de crianças com autismo tendem a adotar práticas mais diversificadas, inclusive com uso de materiais concretos e atividades lúdicas que exigem movimentação corporal.

Ainda que o termo “psicomotricidade” não apareça diretamente, as descrições de práticas apontam para um reconhecimento intuitivo de que o corpo é mediador da aprendizagem e da relação.

Essa prática se alinha ao pensamento de Wallon(2007), que destaca que o gesto e o movimento antecedem a linguagem formal e são o modo primário de contato com o mundo. A criança com autismo, ao movimentar-se livremente, saltar, correr, manipular objetos ou expressar emoções através do corpo, está construindo sentido e comunicando-se à sua maneira. Cabe ao professor oferecer atividades que respeitem essa via de expressão e reconhecê-la como legítima.

O artigo “Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes” (Weizenmann et al., 2020) reforça que a construção do vínculo afetivo passa por atitudes simples e corporais, como sentar ao lado da criança, sorrir, movimentar-se com ela no pátio ou na sala, entre outras. São atitudes que, mesmo sutis, mobilizam uma linguagem corporal e afetiva capaz de construir um espaço de confiança para a criança com TEA, que por sua vez começa a participar mais das atividades e a demonstrar afeto espontâneo.

Essas interações se conectam diretamente à psicomotricidade enquanto prática pedagógica de base relacional. Elas mostram que o corpo é também um veículo de afeto e pertencimento, sendo a psicomotricidade um espaço estruturado onde isso pode ser cultivado com intencionalidade.

Tabela 4. ATIVIDADES

Atividade Psicomotora	Efeito Observado	Prova de Funcionamento (evidência)	Nome do Artigo
Circuitos com objetos, corridas leves, deslocamento no pátio	Aumenta o engajamento e a espontaneidade afetiva	Crianças demonstraram afetividade espontânea (abraços, toques) após momentos de interação motora durante a intervenção com ABA.	<i>A adaptação de crianças com autismo na pré-escola</i> -Martins & Camargo (2023)
Sentar no chão, brincar com brinquedos táteis e grandes	Favorece a aproximação emocional e o vínculo com a professora	Professora com maior engajamento afetivo utilizava o corpo para se aproximar da criança, o que gerava maior resposta emocional e social.	<i>Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva</i> - Farias, Maranhão & Cunha (2008)

Movimentos com música, ritmos corporais, palmas e cantigas	Estimula a atenção conjunta, o contato visual e a regulação emocional	Revisão aponta que empatia afetiva é mobilizada em contextos de movimento e música, mesmo sem linguagem verbal.	<i>Empatia afetiva e cognitiva no transtorno do espectro autista (TEA)- Roza & Guimarães (2021)</i>
Manipulação de objetos concretos (blocos, argolas, bolas)	Promove a comunicação não verbal e a troca simbólica	Professores que ofereciam materiais táteis e variados observaram mais interações e iniciativas espontâneas das crianças com TEA.	<i>Autismo e inclusão na educação infantil -Sanini & Bosa (2015)</i>
Atividades com rotina corporal (fila, guardar materiais)	Aumenta a autonomia, a previsibilidade e a participação social	Crianças demonstraram mais organização e engajamento nas tarefas físicas estruturadas, como guardar objetos e formar fila.	<i>A adaptação de crianças com autismo na pré-escola -Martins & Camargo (2023)</i>
Movimento livre (explorar o ambiente com segurança)	Reduz crises, permite expressão emocional e regula estados de ansiedade	Professores relataram redução de comportamentos disruptivos e mais afeto espontâneo quando os alunos podiam se movimentar com liberdade e acolhimento.	<i>Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes - Weizenmann, Pezzi & Zanon (2020)</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Entre saberes e práticas: experiências da autora no contexto escolar

Durante sua trajetória na graduação em Pedagogia, a autora atuou como monitora em uma escola particular, experiência que teve papel decisivo na consolidação e na justificativa do tema da proposta deste trabalho. A função da monitora, muitas vezes subestimada, revelou-se como um espaço potente de formação docente, especialmente quando vivenciada com escuta, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. Estagiando no maternal, acompanhou uma turma com 11 crianças, cada uma com suas especificidades. Entre elas, havia um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, na época, não contava com uma monitora de apoio exclusiva, uma vez que, pela legislação vigente naquele momento, essa responsabilidade ainda recaía sobre a família, não sobre a escola, como ocorre atualmente.

A ausência desse suporte direto somada à demanda do coletivo tornava difícil oferecer a ele a atenção necessária. Embora a professora titular fosse competente e prática, o vínculo afetivo com esse aluno era limitado, e isso se refletia em sua participação nas atividades e em seu desenvolvimento geral. Diante disso, decidiu se aproximar dele, mesmo com todas as limitações

de tempo e múltiplas tarefas, como por exemplo, cuidar dos outros alunos da turma, auxiliá-los nas refeições, levar ao banheiro, trocar fralda, ajudar nas atividades. Começou a observá-lo mais atentamente, sugerir atividades à professora cujo serão mencionados no próximo parágrafo, e a pesquisar estratégias inclusivas e construir, pouco a pouco, uma relação mais proximal.

O aluno gostava muito de música, apesar de, no início, não falar nenhuma palavra, ele conseguia cantar, e gostava muito de ouvir música. A autora sugere à professora que fizesse atividades mais musicais, como implantar a lata musical, onde havia fichas com símbolos de músicas conhecidas, principalmente da galinha pintadinha. Também, aos momentos do lanche, ir ao banheiro, lavar as mãos, a monitora sempre buscava cantar músicas que remetessem aquele momento. Após um tempo desta iniciativa, toda vez que professora e monitora começaram a cantar as músicas, o aluno já se locomovia para atividade que iria ser realizada.

Durante o período em que estiveram juntos, tiveram vivências que marcaram profundamente sua formação: foi com ela que ele pronunciou sua primeira palavra, seu nome, e ela teve a alegria de acompanhá-lo no processo de desfralde, nas primeiras interações verbais, no uso de músicas, danças, expressões corporais e cartilhas adaptadas. Utilizou também recursos da psicomotricidade, como jogos de coordenação motora ampla e brincadeiras com movimentos ritmados (pular, correr, rolar no tapete, empurrar caixas ou jogar bolas), que o ajudavam a organizar o corpo no espaço, ampliar o contato visual e estabelecer trocas afetivas mais consistentes com a autora. Ensinou-lhe a desenhar, a nomear objetos e a comunicar-se de modo mais funcional, sempre por meio da afetividade. O aluno gostava muito de empilhar, de brincar de quebras cabeças, de organizar caixas e peças por tamanho, conhecer essas especificidades do aluno também se tornaram parte da construção de seu desenvolvimento.

A afetividade, tal como vivenciada pela autora em sua trajetória como monitora, assumiu um papel central e transformador. O vínculo afetivo estabelecido com o aluno com TEA foi construído cotidianamente, por meio de escuta ativa, paciência, atenção aos detalhes e respeito ao seu tempo e às suas formas de comunicação. As ações, como cantar músicas que ele gostava, nomear objetos com expressões repetidas, criar atividades baseadas em seus interesses e propor brincadeiras psicomotoras simples, consolidam uma prática que acolhe e impulsiona o desenvolvimento da criança. Essa vivência concreta materializou aquilo que Henri Wallon (2007) descreve como a indissociabilidade entre emoção, cognição e motricidade no processo de constituição do sujeito.

Ao revisitar essa experiência com o suporte teórico dos autores estudados, a autora compreende que o vínculo afetivo é para além de ser complementar à prática docente, como também uma parte de sua base estrutural. Estudos como o de Farias, Maranhão e Cunha (2008) revelaram que o envolvimento afetivo entre professoras e alunos autistas influencia diretamente o

engajamento, a comunicação e o desenvolvimento das crianças. A mesma realidade foi percebida pela autora no cotidiano escolar: o aluno passou a demonstrar mais iniciativa, começou a cantar com mais frequência, a buscar interações espontâneas e, gradualmente, se abriu para novas experiências.

Além disso, ao mobilizar práticas psicomotoras em sua relação com o aluno, como jogos de movimento, circuitos, danças e manipulação de objetos concretos, a autora percebeu o quanto o corpo se tornava veículo de expressão, acolhimento e mediação. Essa percepção dialoga com os artigos de Martins e Camargo (2023), que mostraram que intervenções baseadas em ações corporais podem estimular tanto a adaptação escolar quanto o surgimento de afetos espontâneos. A psicomotricidade, nesse contexto, foi vivida como recurso pedagógico eficaz e sensível, uma linguagem alternativa que favoreceu a comunicação e o pertencimento da criança. A afetividade, por sua vez, atravessava essas práticas, tornando cada gesto, cada movimento e cada troca em oportunidades de fortalecimento do vínculo e de construção de significado.

Ao articular teoria e prática, o trabalho reafirma que a afetividade é uma via pedagógica legítima, especialmente no contexto da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Ela se concretiza nas ações simples, mas intencionais, que respeitam a singularidade do aluno e criam um ambiente propício ao desenvolvimento integral. O vínculo que se estabeleceu com aquela criança transformou a relação educativa em um espaço de confiança, comunicação e crescimento mútuo. Assim como defende Wallon (2007), a afetividade é condição primária para que o sujeito se perceba, reconheça o outro e construa sua personalidade. E, na prática da autora, ela se apresentou como o alicerce da aprendizagem, da linguagem e da inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar, por meio de uma revisão sistemática da literatura, de que forma o vínculo afetivo e as práticas psicomotoras podem favorecer o desenvolvimento emocional, social e comunicacional de crianças com TEA no ambiente da Educação Infantil, por meio de uma revisão sistemática de seis artigos científicos, foi possível observar que o vínculo afetivo é um facilitador e um elemento estruturante para o processo educativo dessas crianças.

Os dados analisados nos artigos evidenciam que, professores(as) que demonstraram disponibilidade emocional, empatia, escuta e paciência foram capazes de criar ambientes mais seguros e acolhedores, onde os alunos se mostraram mais abertos a interações, mais participativos nas atividades e mais receptivos ao convívio coletivo. Essas atitudes emocionais são profundamente transformadoras no contexto da Educação Infantil.

Vemos que a afetividade funciona como uma ponte. Quando a criança com TEA se sente afetivamente segura, ela passa a confiar no adulto. Esse acolhimento favorece a autorregulação,

fortalece a autoestima e amplia as possibilidades de aprendizagem, mesmo em meio a desafios significativos de comunicação ou socialização. Como mostram os artigos, a criança que se sente vista e compreendida tem mais chances de se engajar no cotidiano escolar, interagir com os colegas e desenvolver-se de forma mais integrada.

Os professores que conseguiram criar esse vínculo relataram mudanças tanto no comportamento das crianças quanto em suas próprias percepções. Sentimentos iniciais de medo e insegurança deram lugar a uma relação de afeto e empatia, que influenciou diretamente suas práticas pedagógicas. Isso mostra que a afetividade é uma via de mão dupla: ao se aproximarem afetivamente das crianças com TEA, os professores também se transformam, ampliando sua sensibilidade, escuta e capacidade de adaptação.

Henri Wallon, em sua teoria, já antecipava essa potência da afetividade. Para ele, o desenvolvimento infantil não ocorre em blocos isolados, mas na inter-relação entre emoção, movimento e cognição. A afetividade, nesse sentido, não é uma dimensão secundária do processo educativo, mas sim o eixo central que conecta o sujeito ao mundo e às outras pessoas. Sua presença cria condições para que o saber faça sentido, seja incorporado, vivido. Na prática docente, isso significa que o vínculo é o alicerce sobre o qual se constroem as aprendizagens. Sem ele, a proposta pedagógica corre o risco de não alcançar a criança.

Os artigos analisados também evidenciam que práticas pedagógicas afetivas incluem escuta ativa, adaptação de atividades conforme os interesses da criança, atenção aos sinais não verbais, respeito ao ritmo individual e reconhecimento das emoções. Esses elementos, embora sutis, têm impacto direto no desenvolvimento das funções cognitivas, na ampliação da linguagem e na capacidade de convívio social da criança com autismo. Ou seja, educar pela afetividade não é um ideal romântico, mas uma estratégia concreta, com efeitos reais e mensuráveis no desenvolvimento da criança.

Apesar da existência de políticas públicas importantes que asseguram o direito à inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a efetivação desse direito ainda esbarra em obstáculos práticos: falta de formação docente, ausência de apoio institucional e, sobretudo, dificuldade em reconhecer a afetividade como um saber pedagógico legítimo. Muitos profissionais ainda são formados para priorizar conteúdos e normas, em detrimento do vínculo e da escuta, o que compromete a qualidade da inclusão.

A afetividade deve ser compreendida como uma competência pedagógica fundamental. Ela não substitui o planejamento, a técnica ou o conhecimento teórico, mas os sustenta e lhes dá sentido. Quando o professor estabelece uma relação afetiva com seus alunos, especialmente com aqueles que apresentam desafios no desenvolvimento, ele se torna um ponto de referência

emocional, um mediador do mundo, alguém que traduz a escola em linguagem acessível, segura e possível.

Concluo que criar vínculo com crianças autistas é uma prática profundamente eficaz e necessária na Educação Infantil. A afetividade é o solo onde germinam a confiança, a linguagem, a autonomia e o pertencimento. Por isso, educar com afeto não é apenas uma escolha metodológica, mas um compromisso ético com a dignidade e o direito de toda criança de ser acolhida, respeitada e estimulada a se desenvolver em sua plenitude.

Dessa forma, ao refletir sobre os caminhos trilhados nesta pesquisa, destaca-se não apenas a relevância do tema abordado, mas também os desafios que emergiram durante o processo investigativo, como a escassez de estudos que articulem de forma aprofundada o vínculo afetivo e as práticas psicomotoras no contexto do TEA, bem como a limitação de dados empíricos que permitam análises comparativas mais robustas. Tais questões evidenciam a complexidade do fenômeno estudado e abrem possibilidades para novas investigações, especialmente no que diz respeito à formação docente voltada à afetividade, ao desenvolvimento de estratégias psicomotoras adaptadas e à avaliação de impactos de longo prazo dessas práticas no desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 06 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Regula a Lei nº 12.764 (Decreto nº 8.368, de 2 dez. 2014), que organiza a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Digital FEAPAES/SP*, 02 dez. 2014. Disponível em: <https://revista.feapaes.com.br/presidencia-da-republica-regulamenta-a-lei-12764-sobre-autismo>. Acesso em: 03 jul. 2025.

CARDILLO, Emiliano et al. Pragmatic Language in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder: Do Theory of Mind and Executive Function Matter? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, n. 5, p. 519–537, 2021. Disponível em: <https://iris.unige.it/bitstream/11567/1050243/1/Cardillo%20et%20al.%20-%202021%20-%20Pragmatic%20Language%20in%20Children%20and%20Adolescents%20With%20Autism%20Spectru>

[m%20Disorder%20Do%20Theory%20of%20Mind%20and%20Executive%20Fu.pdf](#) Acesso em: 28 de jun. 2025.

FELDMAN, Melanie et al. Student–Teacher Relationships of Children with Autism Spectrum Disorder: Distinct Contributions of Language Domains. *Research in Developmental Disabilities*, v. 89, p. 94–104, 2019. Disponível em: <https://europepmc.org/article/PMC/PMC6558652> Acesso em: 05 jul. 2025.

PARSONS, Liz et al. A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PLOS ONE*, v. 12, n. 4, e0172242, 2017. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0172242> Acesso em: 10 jun. 2025.

ROCHA HAGE, Simone V. et al. Social Communication and Pragmatic Skills of Children with Autism Spectrum Disorder and Developmental Language Disorder. *CoDAS*, v. 34, n. 2, e20210075, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20212021075> Acesso em: 28 jun. 2025.

SMOOTH SAILING STUDY TEAM. Smooth Sailing PD for early childhood educators. *Smooth Sailing Study*, 2025. Disponível em: <https://smoothsailingstudy.org/early-childhood> Acesso em: 30 jun. 2025.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Andes / Lisboa: Edições 70, 2005. 220 p. Disponível em: Google Books.

WALLON, Henri. *Les origines du caractère chez l'enfant* (trad. *As origens do caráter na criança*). Paris: Boivin, 1934.