



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

BEATRIZ CARDOSO MARTINS

**AFETO: AS RELAÇÕES DE AFETO ENTRE UM ADOLESCENTE AUTISTA E A
SUA MONITORA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

BEATRIZ CARDOSO MARTINS

**AFETO: AS RELAÇÕES DE AFETO ENTRE UM ADOLESCENTE AUTISTA E A
SUA MONITORA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para a obtenção
do título de Pedagoga, sob orientação da Prof^a
Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

**BRASÍLIA-DF
2025**

CIP - Catalogação na Publicação

CC268aa Cardoso Martins, Beatriz .
AFETO: AS RELAÇÕES DE AFETO ENTRE UM ADOLESCENTE AUTISTA
E A SUA MONITORA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A CONSTRUÇÃO DA
APRENDIZAGEM ESCOLAR / Beatriz Cardoso Martins;

Orientador: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.
Brasília, 2025.
85 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Afeto . 2. Monitora . 3. Autismo . 4. Henri Wallon .
I. Ferraz de Castillo Dourado Freire, Sandra, orient. II.
Título.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação
Curso de Licenciatura em Pedagogia

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Título: Afeto: As relações de afeto entre um adolescente autista e a monitora e sua importância para a construção da aprendizagem escolar.

Trabalho apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Autora: Beatriz Cardoso Martins
Orientadora: Profª.Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire
Local: Brasília – DF
Ano: 2025

Banca Examinadora:

Profª. Dra.Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
(Universidade de Brasília – UnB)

Profª.Dra. Alia Maria Barrios González – Examinadora
(Universidade de Brasília – UnB)

Psicóloga M.a. Ana Paula González de Alarcão–
Examinadora (PPGPsICC- UnB)

Me. Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima - Examinador
(Universidade Fernando Pessoa- Porto)

Brasília, 05 de Dezembro de 2025.

DEDICATÓRIA

Ao Dedé, que me proporcionou a experiência de viver e compreender como a
construção do afeto muda realidades.

AGRADECIMENTOS

A composição desse trabalho deve-se ao apoio e contribuição de muitas pessoas, as quais doaram seu tempo, palavras, afeto, carinho e ideias. Em especial gostaria de agradecer:

A Deus, que me deu forças, direção e constância ao longo dessa jornada. Foi Ele quem sustentou meus passos e renovou minha esperança nos momentos de dúvida.

A minha família, minha base e porto seguro. Aos meus pais, Elnatan e Claudirene, que sempre acreditaram no meu potencial e me ofereceram todo o suporte necessário para que eu pudesse chegar até aqui. Às minhas irmãs, Natália, Dani e Alice, pela torcida constante e por cada gesto de carinho; em especial à Natália, cuja presença, incentivo e palavras fizeram toda diferença nos dias mais desafiadores.

Às minhas amigas Duda, Layla e Ainoã, que estiveram ao meu lado, sempre me incentivando e acolhendo. Em especial à Duda, que não me deixou desistir quando o caminho parecia mais difícil, sempre oferecendo força e companhia.

À minha líder Paula, por acreditar em mim mesmo quando eu ainda estava aprendendo a acreditar.

À minha orientadora, Sandra, pela disponibilidade, dedicação e sensibilidade com que acompanhou este trabalho. Sua orientação, sugestões e confiança foram fundamentais para a construção deste estudo e para meu crescimento. Estendo meus agradecimentos à banca examinadora pela disponibilidade e contribuições.

Agradeço também à mãe do Dedé, que permitiu que esta trajetória fosse construída com respeito e cooperação. Sua parceria foi essencial.

Por fim, deixo meu agradecimento a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Cada palavra, gesto e apoio recebido refletem-se nesta conquista.

MEMORIAL

Me chamo Beatriz, atualmente tenho 25 anos, sou estudante de pedagogia na Universidade de Brasília desde 2018, e a seguir relatarei um pouco da minha trajetória até aqui. Compartilharei memórias e acontecimentos que marcaram minha caminhada nessa estrada chamada vida. Este memorial tem como objetivo narrar minha trajetória de vivências e formação, trazendo à tona lembranças, experiências e reflexões que me moldaram como pessoa e como educadora. Trata-se de uma autonarrativa que revisita os caminhos percorridos, desde a infância até a profissional que sou hoje, destacando como cada detalhe contribuiu para a construção da minha identidade. Sou filha de Elnatan e Claudirene, nascida em Brasília-DF, a segunda de três filhas. A diferença de idade entre nós é 4 e 13 anos. Gostaria de relatar aqui mais do que um percurso acadêmico, neste memorial trago também um relato de propósito de vida: como a educação com amor, afeto e dedicação tem um poder transformador.

Infância e primeiros passos na escola

Ao fazer o exercício de relembrar a minha infância, vejo como a mesma foi marcada por mudanças e descobertas. Quando eu tinha apenas cinco anos, meus pais se separaram, e esse acontecimento afetou definitivamente nossas vidas. Tudo mudou, inclusive nossa rotina de estudos. Mudamos de casa, de escola, de ambiente, e as amizades que até ali foram construídas também se perderam, a sensação que tínhamos é que tudo estava perdido. Diante disso, minha mãe, com muito esforço, tentando amenizar em nós o peso da perda, alugou uma casa nova, conseguiu um emprego em uma escola que abriu portas para que ganhássemos bolsas de estudos integral. Essa oportunidade gerou em mim muitas expectativas: Como seria essa nova jornada, em um novo ambiente escolar e com novas pessoas? Lembro-me que fui muito bem acolhida na escola, minha primeira professora nessa nova etapa foi a Tia Iêda, no Jardim III. Seu acolhimento, e carinho para comigo, fez toda a diferença, ainda mais no meu processo de alfabetização. Eu apresentava muitas dificuldades e desinteresse pela leitura neste

período, e ela foi a pessoa que insistiu em mim, não soltou minha mão, chegou a ir a minha casa várias vezes nos finais de semana para sentar e ler um livro comigo, um esforço para além da sala de aula, algo que fugia das suas obrigações, mas por acreditar em mim, ela fez. E no final desse mesmo ano, aquela aluna que tinha dificuldades na leitura, foi a pessoa que leu o discurso de formatura na frente de todos. Foi uma grande alegria para meus pais, que chegaram a desacreditar que eu conseguiria. A existência da Tia Iêda na minha vida foi tão marcante e significativa, que ela acabou se tornando amiga íntima de nossa família, um laço que ultrapassou as paredes da escola.

Outra professora inesquecível foi a Tia Elvira, no 3º ano do ensino fundamental. Alguém que me fez sonhar em um dia querer ser uma professora como ela: uma pessoa capaz de transformar vidas através do amor e da dedicação à educação. Guardo, dela, lembranças carregadas de sentimentos bons, uma situação específica que me recordo, foi quando estava em semana de prova, e era no dia da matéria que eu tinha mais dificuldade: Geografia. E logo após a prova ia ter uma festinha de um colega, e só poderia ir para festa quem terminasse a prova. O sinal bateu e eu vi todos os meus colegas saírem da sala e correr para a festinha, meu coração se desesperou, pois não estava conseguindo finalizar a prova e todas as respostas sumiram da minha cabeça. E ela com toda a sabedoria notou meu nervosismo e me enxergou, conversou comigo e me acalmou. Chegou até a escrever a resposta que eu precisava no quadro para que eu pudesse também participar da festinha, e me fez prometer segredo aos meus colegas, que isso seria algo só nosso. A sensação que eu senti foi de acolhimento, que o resultado da prova naquele momento não importava, mas o que aquela pequena situação poderia ter gerado de ruim em mim. Ela me mostrou na prática que um resultado negativo não pode te definir, e que podemos fazer muito mais. Já no ensino fundamental II, passei por professores incríveis que somaram na minha caminhada, guardo em especial a professora de português, Luciélia. Eu era conhecida pelos professores como a aluna que conversava até com as paredes, alguém sem interesse, e como alguém que não valia a pena insistir. E ela foi capaz de

enxergar alguém além da “aluna bagunceira e conversadeira” que muitos viam, tornou-se uma amiga e um porto seguro, mostrando-me que, por trás dos rótulos, havia alguém com potencial e valor. Olhando em outra perspectiva pude aprender sobre o poder transformador do olhar de um educador.

Adolescência e o ministério infantil

Minha adolescência foi um marco, o que pra muitos é uma fase complicada de muitas incertezas, para mim foi uma fase de muitas descobertas. Nesse período minha irmã mais nova nasceu e despertou em mim a vocação de cuidar e de me sentir útil. Pude também conhecer uma fé que me acolhesse, sendo assim, a igreja neste período tornou-se parte essencial da minha vida. Foi lá que percebi minha paixão pelas crianças. Onde eu passava, parecia que elas eram atraídas até mim, e eu me encantava com o jeito simples e puro de enxergar o mundo. Esse carinho se concretizou quando me voluntariei para ser professora do ministério infantil. Ali, entre histórias, músicas e dinâmicas, comecei a experimentar o que era ensinar. Descobri que educar vai muito além de passar conteúdos: é estar presente, ouvir, cuidar e inspirar. Na escola, continuava sendo vista como falante e sociável, mas também como alguém capaz de se relacionar bem com todos. Tinha afinidade maior com matérias de exatas, matemática, e ciências estavam no meu ranking de favoritas. Enfrentei dificuldades em algumas matérias, em português inclusive foi uma delas, apesar de me dar muito bem com a professora, o conteúdo em si pra mim era mais complicado, e eu gostava do esforço e disciplina que essas matérias me exigiam. Pude perceber que os bons resultados estão no esforço e dedicação, que nada vem fácil e que para alcançar objetivos é necessário força de vontade, e não só o talento. Foi nesse tempo que pude perceber que talvez minha vocação fosse estar com as crianças, minhas vivências da igreja e os desafios na escola, me davam uma bagagem de experiência e paixão. Mas meu sonho ainda nesse período era ser obstetra, sempre falei que gostaria de ser médica, mas ao me envolver com as crianças cheguei a cogitar em fazer pediatria. Pois estar com as crianças e

acompanhar seu desenvolvimento tinha se tornado um prazer. Ainda não era concreto e nem certo de que um dia gostaria de ser professora, mas com certeza o caminho já estava sendo traçado.

Ensino Médio – novas responsabilidades e escolhas

Chegar ao Ensino Médio foi como virar uma chave. De repente, as responsabilidades cresceram, e junto com elas veio a pressão do PAS, os simulados, as novas metodologias e a cobrança por pensar seriamente no futuro. Era como se cada prova e cada escolha fosse um passo decisivo para a vida adulta. Nesse período, meus olhos se voltaram ainda mais para a área da Biologia. Eu amava aquelas aulas: o conteúdo me fascinava, e a didática do professor Erick tornava tudo ainda mais envolvente. Ele era um ser humano incrível, sempre disposto a ouvir, aberto ao diálogo, e com um jeito de ensinar que fazia a turma se sentir capaz. Diante disso se tornou mais claro aquilo que eu achava que seria pra mim, profissões ligadas à área da saúde.

Por um bom tempo, o sonho de ser médica foi abrindo outros leques, além da medicina pensava em seguir outros caminhos ligados à saúde, como: enfermagem, biomedicina, nutrição ou até mesmo biologia eram possibilidades que giravam na minha cabeça. Eu me via nesses espaços, trabalhando para cuidar de pessoas, entendendo o corpo humano, ajudando de alguma forma. Mas, perto do fim do Ensino Médio, quando a pergunta sobre minha verdadeira vocação ficou mais forte, algo em mim começou a se mover. Percebi que, ao longo da vida, sempre fui a pessoa a quem os outros recorriam para conversar, desabafar, e pedir conselhos. Escutar e acolher parecia ser natural em mim, e foi então que a Psicologia passou a me encantar. Parecia fazer todo sentido com a minha essência: cuidar das emoções, estar disponível para ouvir, orientar e transformar. Achei que finalmente tinha achado o que realmente queria fazer, mas na hora de preencher a inscrição para o PAS III, veio a insegurança. Psicologia era um curso muito concorrido na UnB, e os cursos da área de saúde também, e eu tinha receio de não alcançar a nota suficiente. Então pensei em uma estratégia: poderia me inscrever em outro

curso e, depois, se fosse o caso, tentar a mudança interna. Foi nesse raciocínio que marquei como primeira opção Pedagogia. O que eu não imaginava é que, ao fazer essa escolha, eu estava prestes a entrar em um caminho que transformaria por completo minha vida e me faria descobrir minha verdadeira vocação.

A escolha pela Pedagogia

Por mais que a Pedagogia não fosse, num primeiro momento, a minha primeira opção de curso, tudo na minha vida já apontava para ela. O trabalho no ministério infantil e minha afinidade natural com as crianças sempre me encaminharam para esse caminho. Uma coisa eu sabia: eu nasci para transformar vidas, e sempre me encantei por profissões que têm essa capacidade. Quando contei para a minha família sobre a escolha, não houve surpresa. Eles disseram que tinha tudo a ver comigo, que realmente era “a minha cara”. Recebi apoio de todos, principalmente da minha mãe, que já tinha uma trajetória ligada ao ambiente escolar e conhecia muitas pessoas que poderiam me orientar nessa caminhada. No segundo semestre da faculdade, veio a primeira grande oportunidade: comecei a estagiar em uma escola de prestígio em Brasília. Foi lá que me conectei de verdade com a Pedagogia e me apaixonei pelo ensinar e pelo cuidar. A Educação Infantil aqueceu meu coração e me fez visualizar um futuro nessa área. Permaneci nessa escola por dois anos, tempo em que aprendi muito, amadureci e construí uma bagagem que moldou meu jeito profissional de ser. Mas, nesse período, o mundo enfrentou algo inesperado: a pandemia.

A distância das aulas presenciais, as responsabilidades que se acumularam e as dificuldades enfrentadas em casa afetaram bastante meu desempenho acadêmico e atrasaram minha formação. Dentro da minha família, passamos por momentos dolorosos: meu pai adoeceu gravemente e enfrentou mais de quarenta dias de internação entre hospital e UTI. Foram dias de medo, incerteza e oração. Depois desse período turbulento, decidi me restabelecer. Voltei às atividades com mais força e disposição, e logo tive a oportunidade de estagiar em outra escola. Essa experiência foi marcante, mas de um jeito diferente: mostrou-me

práticas pedagógicas que não faziam sentido para mim e me deram ainda mais clareza de que eu queria ser uma educadora capaz de fazer a diferença. Pouco tempo depois, surgiu uma nova oportunidade: ser contratada na escola em que eu estudei quase toda a minha vida, desde os cinco anos. Estar de volta, agora como profissional, foi emocionante como se minha trajetória tivesse dado uma volta completa. A escolha pela Pedagogia abriu portas e me ensinou muito além dos conteúdos da sala de aula. Ela me deu experiências, resiliência, laços e certezas. Hoje entendo que ser educadora não é apenas profissão, mas parte essencial de quem eu sou.

Hoje, como profissional

Hoje, ao olhar para minha trajetória e para a profissional que me tornei, posso me descrever como alguém que enxerga além dos rótulos e dos laudos. Aprendi a olhar meus alunos com amor e acolhimento, a me colocar à disposição para ajudar, escutar e compreender cada um em sua singularidade. Sou alguém que abraça o todo, que não foge dos desafios e que acredita que educar é mais do que ensinar conteúdos: é transformar vidas. Dedico-me de corpo e alma ao que faço, buscando sempre entregar o melhor de mim em cada detalhe. Acredito que uma educação de excelência só é possível quando enxergamos o indivíduo em sua totalidade, quando oferecemos não apenas instrução, mas também afeto, cuidado e escuta. O amor tem o poder de transformar as pessoas, e por isso, ao pensar em educação, não consigo limitar minha visão à mera transmissão de conhecimentos. Um dos meus maiores sonhos como educadora é poder olhar para os meus alunos e ter a certeza de que deixei marcas positivas em suas vidas. Desejo que, no futuro, cada um deles se lembre de mim não apenas como professora, mas como alguém que fez diferença em sua caminhada, que acreditou neles e os incentivou a acreditar em si mesmos. Durante a graduação, aprendi a cultivar um olhar mais cuidadoso para com as pessoas. Descobri que cada história de vida carrega riquezas que contribuem, de forma única, para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, levo comigo princípios que

considero inegociáveis: respeito, carinho e amor. Trago em meu coração um propósito que guia cada passo da minha jornada: “seja luz na vida das pessoas, seja amor”. Tenho a convicção de que nasci para cuidar de pessoas e, na educação, encontrei o espaço perfeito para realizar esse chamado.

Conclusão

Ao revisitar minha trajetória, desde a infância marcada por mudanças e desafios, passando pelos professores que deixaram marcas profundas em minha vida, até chegar ao presente, como educadora, percebo que cada detalhe foi essencial na construção de quem sou hoje. Nenhuma experiência foi em vão: até mesmo os momentos de dor, como os enfrentados durante a pandemia, me ensinaram sobre resiliência, empatia e a importância de valorizar a vida e as pessoas. A educação esteve presente em meu caminho como um fio condutor. Primeiro, como aluna curiosa e conversadeira, que aprendia com os olhares atentos e afetivos de suas professoras; depois, como jovem voluntária no ministério infantil, descobrindo sua paixão por ensinar; e hoje, como profissional que reconhece, na prática pedagógica, um espaço para viver seu propósito de ser luz e amor na vida das pessoas. Ser educadora, para mim, não é apenas exercer uma profissão, mas assumir um compromisso diário com a transformação de vidas. É acreditar no potencial de cada aluno, enxergar além das limitações e oferecer sempre um olhar de acolhimento. É saber que ensinar e aprender caminham juntos, e que a educação é, sobretudo, um ato de esperança. Ao concluir este memorial, carrego comigo a certeza de que a Bia que se apresenta aqui é resultado de cada experiência vivida, de cada pessoa que passou pela minha história e de cada escolha feita. Sou filha, irmã, amiga, aluna, professora e, acima de tudo, alguém que acredita no poder da educação como instrumento de mudança. Meu maior desejo é continuar trilhando esse caminho com amor, dedicação e coragem, sendo, para meus alunos, aquilo que muitos professores foram para mim: inspiração, segurança e afeto. Porque, no fim, mais do que transmitir conhecimento, meu propósito é simples e profundo: tocar vidas e deixar nelas um pouco da minha luz.

MEMORIAL EDUCAÇÃO ESPECIAL

Título: Caminhos da Afetividade – Um percurso de mediação na educação especial

Minha trajetória na Educação Especial não começou de forma planejada. Ela me encontrou, me desafiou e, acima de tudo, me transformou. Quando iniciei meu primeiro estágio, no Infantil III, vivenciei o que considerava ser uma sala “convencional”, no caso considerando ter apenas crianças típicas. Para mim, aquele era o retrato comum da escola, com rotinas esperadas, e desafios dentro do previsto. Mas, no meu segundo ano de estágio, fui surpreendida. No Infantil V conheci uma realidade diferente, uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. A orientação era clara: deixá-lo escolher a pessoa com quem teria maior afinidade, para que pudesse estabelecer um vínculo e ser acompanhado. Para minha surpresa, ele me escolheu.

Nunca havia tido contato direto com a neurodivergência, e ser a “escolhida” me trouxe tanto medo quanto responsabilidade. Aos poucos, fui aprendendo a compreender seu jeito de se expressar, seus limites e possibilidades. Percebi ali que educar exige muito mais do que a transmissão de conteúdos, é antes de tudo, um exercício de empatia e escuta.

Infelizmente, pouco tempo depois, a pandemia interrompeu o vínculo que tínhamos construído. O contato virtual, a cada quinze dias, não foi suficiente para mantê-lo engajado. Aquela experiência me mostrou o quanto o ensino remoto acentuou desigualdades e fragilidades, especialmente para alunos com necessidades específicas.

No retorno às aulas presenciais, fui remanejada novamente para uma turma de Infantil III onde passei a acompanhar um outro garotinho, também diagnosticado com TEA, agora suporte II, não verbal. Se antes já me sentia desafiada, agora os obstáculos pareciam ainda maiores. A dificuldade de comunicação ou interação deixavam-me apreensiva, e faziam-me desacreditar do processo. Mas foi nesse momento que nasceu em mim um desejo de fazer

mais: incentivar sua comunicação, estar presente, insistir mesmo quando o progresso parecia mínimo. E assim o fiz, e trouxe retorno. Pude vivenciar suas primeiras palavras, ou tentativas delas o que me trouxe encantamento e a certeza de que a presença ativa, e o acreditar fazem total diferença na vida de quem os recebe. Ali meus olhos começaram a brilhar mais pela educação especial.

Antes da finalização desse mesmo ano, recebi outro desafio: acompanhar uma menina cega. Meu desenvolvimento na educação especial estava ganhando visibilidade e abrindo portas para novas oportunidades e aprendizagens. Ao ser convidada pela escola para assumir esse desafio, foi fornecido a mim materiais e apostilas para que eu pudesse me preparar, e ali mergulhei no universo do braille, um mundo completamente novo para mim. Foi uma experiência que me mostrou que cada aluno carrega um universo de descobertas e que o professor também precisa estar sempre disposto a aprender e mergulhar nesse universo.

Aproximadamente 1 ano depois, agora vivenciando outro estágio, fui recomendada para uma instituição que procurava alguém para acompanhar gêmeos autistas, ambos com suporte II. A convivência com eles foi uma das experiências mais ricas que pude vivenciar. Descobri, de forma muito concreta, que o mesmo diagnóstico não define os mesmos comportamentos e atitudes das pessoas: cada indivíduo se apresenta ao mundo de maneira única.

Para conquistar vínculos, não bastam técnicas prontas, é preciso afeto, paciência e abertura. Nessa trajetória de um ano, pude acompanhá-los e concluir que cada dia ali vivido foi um aprendizado sobre a singularidade humana.

Neste momento da minha caminhada profissional me dei conta que minha trajetória estava se inclinando cada vez mais para a Educação Especial. E, quanto mais eu avançava, mais entendia que era ali que eu queria permanecer. Ao encerrar mais um ciclo, no ano seguinte sou chamada para a escola que trabalho atualmente, a qual estou há 3 anos. Inicialmente comecei a acompanhar uma adolescente com Síndrome de Down e autismo, no 3º ano do Ensino Médio, e foi uma experiência totalmente nova para mim, que até o momento só tinha lidado

com crianças na educação infantil e anos iniciais. E vivenciando esse novo contexto me deparei com uma chocante realidade: O despreparo da escola e dos professores em acolher e adaptar materiais para os alunos atípicos. Pude observar também, em contrapartida, a constante preocupação de saberem se estavam contribuindo de certa forma para o seu desenvolvimento e como poderiam melhorar. Por muitas vezes não saber lidar com esse despreparo, sentia a angústia da incapacidade, de não ter os instrumentos suficientes para oferecer tudo o que acreditava que ela merecia. Ainda assim, compreendi que minha presença, meu olhar e minha disposição já poderiam fazer diferença em sua vida escolar. E realmente fez. Ao concluir sua vida escolar, pude receber seus pais que chegaram em mim e compartilharam a alegria que tiveram em vivenciar as mudanças e acolhimento que sua filha teve durante o período que estive ao lado dela. Então mais um ciclo se encerrou e continuei minha trajetória.

Atualmente, acompanho, há cerca de dois anos, um adolescente com TEA (suporte I) e diagnóstico de diabetes. Inicialmente foi um processo difícil e desafiador, ele rejeitava minha presença, foram dias de resistência e desconforto, mas também de insistência e cuidado. Com ele aprendi que, muitas vezes, o vínculo não se constrói rapidamente. É preciso estar, permanecer, insistir com afeto. E com o tempo construímos uma relação de confiança e hoje enxergo o quanto crescemos juntos.

Ao olhar para trás, percebo o quanto cada experiência me moldou. A Educação Especial me ensinou que inclusão não é um favor, mas um direito. Que cada criança é um universo, e que nosso papel como educadores é abrir caminhos para que ela se sinta pertencente e capaz. Aprendi que o diagnóstico não resume o ser: o que define cada aluno é sua história, seu ritmo, e sua maneira de existir no mundo. Sendo assim, hoje entendo que meu maior propósito como educadora é continuar acreditando no potencial de cada criança, sendo presença de amor e acolhimento. Quero ser lembrada como alguém que enxergou além dos rótulos, que acreditou e lutou por uma educação verdadeiramente inclusiva.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a importância da afetividade na relação entre uma monitora e um adolescente autista do 7º ano, analisando como o vínculo estabelecido ao longo de dois anos influenciou sua aprendizagem e desenvolvimento emocional. Fundamentada na teoria psicogenética de Henri Wallon, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter narrativo, em que a pesquisadora relata episódios e vivências de mediação afetiva. O contexto da investigação é uma escola privada de Ensino Fundamental II, tendo como sujeito principal um adolescente com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os procedimentos incluem observações diárias, registros em diário de campo, análise das produções escolares da criança e conversas informais gravadas em áudio. Os resultados indicam que a afetividade é elemento essencial na construção da confiança e da autonomia do aluno, promovendo avanços cognitivos e sociais significativos. Conclui-se que o afeto, ao ser incorporado como prática pedagógica, torna-se um instrumento de inclusão e de humanização no ambiente escolar.

Palavras-chave: Afetividade. Autismo. Aprendizagem. Educação Inclusiva. Henri Wallon.

ABSTRACT

This study aims to understand the importance of affection in the relationship between a teacher and an autistic seventh-grade student, analyzing how the bond established over two years influenced his learning and emotional development. Based on Henri Wallon's psychogenetic theory, the research adopts a qualitative, narrative, approach, in which the researcher reports episodes and experiences of affective mediation. The context of the investigation is a private elementary school, with the main subject being an adolescent diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The procedures include daily observations, field diary entries, analysis of the child's schoolwork, and informal conversations recorded on audio. The results indicate that affectivity is an essential element in building student confidence and autonomy, promoting significant cognitive and social advances. It is concluded that affection, when incorporated as a pedagogical practice, becomes an instrument of inclusion and humanization in the school environment.

Keywords: Affectivity. Autism. Learning. Inclusive Education. Henri Wallon.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	Erro! Indicador não definido.
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: HENRI WALLON E A AFETIVIDADE	22
1.1 Vida e obra de Henri Wallon	25
1.2 A teoria psicogenética de Wallon	28
1.4 Emoção, sentimento e paixão: dimensões do afeto segundo Wallon.	34
1.5 Contribuições de Wallon para a prática pedagógica	38
CAPÍTULO 2 – AFETO, VÍNCULO E AUTISMO.....	41
2.1 A importância do vínculo afetivo na aprendizagem	44
2.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas particularidades	47
2.3 O papel do afeto na inclusão escolar.....	50
2.4 Relação monitora-criança: um olhar sensível sobre o vínculo.....	53
2.5 Convergências entre Wallon e as práticas com crianças autistas	56
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	59
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	61
4.1. Trajetória vivenciada com o aluno autista, destacando momentos significativos de construção do vínculo afetivo	63
4.2 O papel da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem sob a perspectiva da teoria de Henri Wallon.....	69
4.3 Contribuições dessa relação afetiva para o processo de inclusão e aprendizagem escolar	72
CONCLUSÃO.....	75
Perspectivas Profissionais.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
APÊNDICE.....	84
ANEXOS.....	85
TERMO DE CONSENTIMENTO	85

INTRODUÇÃO

O autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos últimos anos ganhou muita visibilidade. É possível identificar uma evolução numérica significativa de casos com o passar do tempo. Segundo o censo do IBGE (2022), cerca de 1,2% da população brasileira possuía o diagnóstico de autismo, e dentre esses casos a predominância é em homens. Não é possível afirmar qual o motivo do aumento dos diagnósticos, mas é evidente que o reconhecimento e o estudo dessa condição têm a tornado mais visível e conhecida, sendo hoje objeto de muitas pesquisas.

Apesar do aumento significativo de casos e de estudos na área, ainda são encontradas dificuldades para lidar com crianças e adolescentes com TEA no âmbito escolar. Muitas vezes os professores não têm preparo nem estratégias para abordar determinadas situações, e as escolas não possuem estrutura adequada para recebê-los, oferecer suporte ou garantir um processo de aprendizagem efetivo. Como estratégia de inclusão e de garantia dos direitos desses estudantes, é comum a contratação de monitores escolares ou educadores sociais para acompanhá-los, funcionando como apoio direto que favorece tanto a aprendizagem quanto o acolhimento.

Na trajetória acadêmica, ouvimos muito sobre a importância da relação professor-aluno para o desenvolvimento da aprendizagem, mas pouco se discute sobre o papel dos monitores dentro dessa mesma perspectiva. Embora o professor seja tradicionalmente reconhecido como o principal agente do processo educativo, responsável pelo planejamento e condução das práticas em sala, o monitor desempenha uma função singular, especialmente na educação inclusiva. Enquanto o professor atua na gestão do conhecimento, o monitor opera na mediação afetiva, no acompanhamento contínuo e na atenção individualizada, estando ao lado do estudante em situações que exigem sensibilidade, leitura emocional e regulação das interações. No contexto do TEA, o monitor torna-se protagonista ao estabelecer vínculos, interpretar sinais, auxiliar na autonomia e criar condições reais para que o aluno participe das atividades escolares. Sua atuação não substitui a do professor, mas a complementa e fortalece, sendo

fundamental para que a inclusão aconteça de forma efetiva.

Foi pensando nessas questões, e em como o afeto contribui na medição das relações e na construção de vínculos, que este trabalho foi escrito, fundamentado em uma experiência pessoal vivida no cotidiano da escola. Sendo assim, foi escolhido como tema: “Afeto: as relações de afeto entre um adolescente autista e a monitora e sua importância para a construção da aprendizagem escolar”. A pesquisa nasceu da minha experiência como monitora de um aluno com diagnóstico de TEA e da observação de como a relação afetiva construída ao longo do convívio contribuiu significativamente para o avanço de sua aprendizagem e socialização no ambiente escolar.

O problema que orienta este estudo é: de que forma as relações de afeto entre a monitora e o adolescente autista podem favorecer o processo de aprendizagem escolar?

O objetivo geral consiste em analisar como o vínculo afetivo estabelecido entre a monitora e um adolescente com TEA pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

Já os objetivos específicos são:

- Descrever a trajetória vivenciada com o aluno autista, destacando momentos significativos de construção do vínculo afetivo;
- Compreender, à luz da teoria de Henri Wallon, o papel da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem;
- Refletir sobre as contribuições dessa relação afetiva para o processo de inclusão e aprendizagem escolar.

A justificativa deste estudo baseia-se na relevância de discutir o papel da afetividade na prática pedagógica inclusiva, especialmente na relação entre monitoras e crianças autistas. O vínculo afetivo é considerado essencial para que a criança se sinta acolhida, motivada e capaz de aprender. Compreender essa relação sob a ótica de Henri Wallon amplia a percepção de que a aprendizagem envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Metodologicamente, trata-se de um relato de experiência qualitativo, elaborado a partir da vivência da autora com um adolescente com TEA no contexto escolar. O trabalho está

estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se o referencial teórico com base em Henri Wallon e outros estudiosos da afetividade; no segundo capítulo, discute-se o papel do afeto na relação entre a monitora e o adolescente autista; em seguida, na metodologia, descrevem-se a experiência vivenciada e os procedimentos adotados; por fim, nas considerações finais, são apresentadas as contribuições do estudo e reflexões sobre a importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: HENRI WALLON E A AFETIVIDADE

O desenvolvimento das teorias de Henri Wallon insere-se em um contexto histórico e intelectual marcado por intensas transformações no campo da psicologia e da educação, especialmente na primeira metade do século XX. Nascido em 1879, Wallon viveu um período de efervescência científica, no qual as discussões sobre o desenvolvimento infantil ganhavam centralidade nos debates acadêmicos europeus. Influenciado pelo pensamento marxista e pelas contribuições da biologia, filosofia e medicina, Wallon buscou superar as dicotomias tradicionais entre corpo e mente, emoção e razão, propondo uma abordagem integradora do desenvolvimento humano. Sua atuação como médico psiquiatra, professor universitário e pesquisador permitiu-lhe observar de perto as nuances do comportamento infantil em diferentes contextos sociais. Nesse cenário, suas investigações destacaram-se por atribuir papel fundamental à afetividade nos processos de constituição do sujeito, contrapondo-se a perspectivas que privilegiavam exclusivamente os aspectos cognitivos ou comportamentais. Assim, a obra de Wallon tornou-se referência incontornável para compreender a complexidade do desenvolvimento infantil, influenciando gerações de educadores e pesquisadores interessados na interface entre emoção, cognição e socialização (PINHEIRO, 2023).

No cerne da teoria walloniana encontra-se a concepção de que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico e multifacetado, no qual

a afetividade ocupa posição central. Para Wallon, o ser humano é essencialmente um ser relacional desde o nascimento; sua constituição psíquica se dá mediante interações contínuas com o meio social. A afetividade não é apenas uma dimensão acessória ou secundária do psiquismo: ela permeia todas as fases do desenvolvimento e atua como força motriz das transformações individuais. Entre os principais conceitos desenvolvidos por Wallon destacam-se os estágios do desenvolvimento infantil impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo nos quais a afetividade desempenha papel preponderante na organização das condutas iniciais da criança. A partir dessa perspectiva, compreende-se que emoções como alegria, medo ou raiva são fundamentais para a construção dos vínculos sociais primários e para o surgimento progressivo das capacidades cognitivas mais elaboradas. Portanto, ao enfatizar a centralidade da afetividade no processo evolutivo humano, Wallon propõe uma visão integrada que valoriza tanto os aspectos emocionais quanto os intelectuais na formação do sujeito (JÚNIOR, 2024).

A indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento constitui outro pilar fundamental da teoria walloniana sobre o desenvolvimento humano. Para Wallon, esses três domínios não podem ser analisados isoladamente; ao contrário, eles se articulam de maneira intrínseca desde os primeiros momentos da vida. O movimento expressa emoções antes mesmo que estas possam ser verbalizadas ou racionalizadas pela criança; gestos corporais revelam estados internos que antecedem qualquer elaboração cognitiva consciente. À medida que o indivíduo cresce, essa integração se torna cada vez mais complexa: as emoções modulam processos cognitivos como atenção e memória; os movimentos corporais facilitam a exploração do ambiente físico-social; a cognição permite interpretar experiências emocionais vividas no cotidiano escolar ou familiar. Dessa forma, Wallon rompe com abordagens fragmentadas ao afirmar que o sujeito se constrói simultaneamente como corpo sensível (afetivo), agente motor (ativo) e pensador (cognitivo), sendo essa articulação imprescindível para compreender sua trajetória evolutiva (OLIVEIRA et al., 2025).

No âmbito das interações sociais especialmente no contexto escolar a afetividade assume papel estruturante segundo Henri Wallon. Ele defende que as relações interpessoais estabelecidas entre educadores e alunos constituem terreno fértil para o florescimento das potencialidades individuais. O ambiente escolar é visto como espaço privilegiado onde emoções são compartilhadas cotidianamente através de gestos de acolhimento ou rejeição por parte dos adultos responsáveis pela mediação pedagógica. Para Wallon, tais experiências emocionais influenciam diretamente tanto o engajamento quanto o desempenho acadêmico dos estudantes: sentimentos positivos favorecem atitudes colaborativas diante dos desafios escolares; vivências negativas podem gerar bloqueios ou retraimentos prejudiciais ao aprendizado. (MANOEL, 2016).

As ideias wallonianas apresentam importantes implicações para práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de adolescentes autistas nas escolas regulares ou especializadas. Considerando as especificidades desse público frequentemente caracterizado por dificuldades nas interações sociais recíprocas e padrões restritos de comunicação emocional torna-se ainda mais relevante adotar abordagens educativas fundamentadas na valorização da afetividade enquanto elemento estruturante das relações pedagógicas. Inspirados por Wallon, educadores devem buscar estratégias capazes de favorecer aproximações empáticas com adolescentes autistas: escuta atenta às manifestações emocionais não verbais; respeito aos ritmos singulares de expressão afetiva; criação intencional de ambientes seguros onde sentimentos possam ser reconhecidos sem julgamentos prévios. (PINHEIRO, 2022).

Na prática cotidiana escolar observa-se que a mediação afetiva exercida pela monitora pode desempenhar papel decisivo no engajamento do adolescente autista com atividades propostas em sala de aula ou em outros espaços educativos. Situações concretas ilustram esse fenômeno: quando a monitora estabelece rotinas previsíveis pautadas pelo respeito mútuo às necessidades emocionais do aluno; quando utiliza recursos lúdicos adaptados aos interesses específicos daquele adolescente; quando oferece suporte emocional diante das frustrações inerentes

ao processo educativo nesses momentos evidencia-se como o vínculo afetivo favorece tanto a participação ativa quanto avanços significativos na aprendizagem formal ou informal desses estudantes especiais. Em consonância com os pressupostos teóricos wallonianos acerca da importância das emoções nas relações humanas desde tenra idade até adolescência tardia percebe-se que tais intervenções mediadoras ampliam horizontes subjetivos antes limitados pelas barreiras impostas pelo transtorno autista (MIRANDA, 2021).

Apesar dos benefícios evidenciados pela literatura especializada acerca dos efeitos positivos dos vínculos afetivos entre monitores(as) e adolescentes autistas sob inspiração walloniana é preciso reconhecer também os desafios inerentes à construção dessas relações singulares dentro do contexto escolar contemporâneo. Entre eles destacam-se dificuldades relacionadas à leitura adequada das expressões emocionais muitas vezes atípicas apresentadas pelos jovens autistas bem como limitações institucionais referentes à formação continuada dos profissionais envolvidos nesse tipo específico de mediação pedagógica-afetiva. (EHNDO, 2025).

1.1 Vida e obra de Henri Wallon

O contexto histórico e social em que Henri Wallon viveu foi marcado por profundas transformações políticas, sociais e científicas na França e na Europa. Nascido em 1879, Wallon atravessou períodos de grande efervescência intelectual, como o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando a psicologia se consolidava enquanto disciplina autônoma. A França desse período era palco de debates intensos sobre educação, cidadania e ciência, influenciados pela Terceira República Francesa, que buscava afirmar valores laicos e republicanos frente à tradição monárquica e religiosa. Além disso, Wallon presenciou duas guerras mundiais (1914-1918; 1939-1945), cujos impactos sociais e psicológicos foram profundos tanto para a população quanto para os intelectuais engajados em pensar soluções para os desafios da reconstrução social. O ambiente acadêmico francês era fortemente influenciado pelo positivismo, mas

também aberto às novas correntes filosóficas e científicas vindas da Alemanha e da Inglaterra. Nesse cenário plural, Wallon desenvolveu uma postura crítica diante das explicações reducionistas do comportamento humano, buscando integrar aspectos biológicos, sociais e afetivos no estudo do desenvolvimento infantil (MEDRADO, 2024).

A formação acadêmica de Henri Wallon foi marcada por uma trajetória multidisciplinar que lhe proporcionou uma visão abrangente sobre o ser humano. Inicialmente graduado em Filosofia pela École Normale Supérieure de Paris, Wallon aprofundou seus estudos em Medicina com especialização em psiquiatria infantil. Esse percurso singular permitiu-lhe transitar entre diferentes campos do saber — filosofia, medicina, psicologia — conferindo-lhe instrumental teórico-metodológico diversificado para abordar questões complexas relativas ao desenvolvimento humano. Seu interesse pela psicologia do desenvolvimento consolidou-se ao longo dos anos a partir do contato direto com crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais durante sua atuação clínica. A convivência com essas crianças despertou em Wallon inquietações acerca das limitações dos modelos explicativos vigentes na época, levando-o a buscar alternativas teóricas capazes de dar conta da complexidade dos processos psíquicos desde a infância (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

As experiências profissionais de Henri Wallon foram decisivas para a elaboração de suas reflexões teóricas inovadoras no campo da psicologia genética. Atuando como médico psiquiatra em hospitais infantis parisienses logo após concluir sua formação médica, Wallon teve contato cotidiano com crianças acometidas por distúrbios neurológicos e emocionais graves. Posteriormente ingressou como professor na École Pratique des Hautes Études (EPHE) e no Collège de France, instituições nas quais pôde desenvolver pesquisas experimentais sobre o comportamento infantil em contextos escolares e clínicos. Sua participação ativa no Bureau International d'Éducation (BIE) da UNESCO também ampliou seu horizonte científico ao colocá-lo em diálogo com pesquisadores internacionais preocupados com as relações entre educação e

desenvolvimento psicológico. Essas vivências práticas forneceram subsídios empíricos fundamentais para que Wallon elaborasse um modelo dialético do desenvolvimento humano centrado na interação dinâmica entre fatores biológicos, afetivos e sociais (BARRA, 2024).

No tocante à produção bibliográfica, Henri Wallon publicou obras fundamentais que revolucionaram o entendimento acerca das emoções no processo de desenvolvimento infantil. Entre seus livros mais conhecidos destacam-se “Les origines du caractère chez l’enfant” (1934), onde analisa detalhadamente o papel das emoções primárias na constituição da personalidade; “L’évolution psychologique de l’enfant” (1941), obra síntese que apresenta sua teoria genética dos estágios do desenvolvimento; além de inúmeros artigos científicos publicados nas principais revistas francesas dedicadas à psicologia experimental e educacional. Em seus escritos é recorrente a defesa da centralidade das emoções — especialmente o afeto — como elementos estruturantes não apenas da vida psíquica individual mas também das relações interpessoais estabelecidas desde os primeiros anos de vida (CARDOZO, 2021).

A influência exercida por Henri Wallon no campo da psicologia e da educação é notável tanto pelo ineditismo quanto pela amplitude de suas contribuições teóricas. Suas ideias dialogam criticamente com autores contemporâneos como Jean Piaget — com quem manteve fecundo debate sobre os mecanismos subjacentes ao desenvolvimento cognitivo — bem como inspiraram gerações posteriores interessadas nos vínculos entre emoção, cognição e aprendizagem escolar. Enquanto Piaget privilegiava uma abordagem predominantemente cognitiva baseada nos estágios lógicos do pensamento infantil, Wallon enfatizava a indissociabilidade entre emoção-movimento-cognição como motores do desenvolvimento global da criança. Essa perspectiva integradora influenciou significativamente correntes pedagógicas progressistas preocupadas com a valorização dos aspectos afetivos nas práticas educativas (PINHEIRO, 2022).

A relevância dos estudos wallonianos para a compreensão das relações afetivas no ambiente escolar manifesta-se sobretudo na valorização atribuída às

interações emocionais estabelecidas entre professores/monitores e alunos durante o processo educativo. Para Wallon, tais relações constituem condição *sine qua non* para o pleno desenvolvimento intelectual dos estudantes — especialmente daqueles que apresentam necessidades específicas decorrentes de condições neurológicas ou psíquicas diferenciadas. Ao propor uma pedagogia sensível aos estados emocionais dos educandos, Wallon antecipou discussões contemporâneas acerca da importância do clima afetivo positivo nas salas de aula inclusivas como fator facilitador da aprendizagem significativa (STRAVOGIANNIS, 2024).

Episódios marcantes da vida pessoal de Henri Wallon exerceram influência direta sobre sua visão humanista acerca do afeto nas relações humanas mediadas pelo processo educativo. Durante a Primeira Guerra Mundial serviu como médico militar junto às tropas francesas nos campos de batalha europeus; essa experiência traumática sensibilizou-o ainda mais para as consequências psicológicas advindas das situações-limite vividas por crianças expostas à violência ou privação afetiva precoce. Ademais, sua militância política junto ao Partido Comunista Francês refletia um compromisso ético-político com as causas sociais ligadas à infância marginalizada pelas desigualdades econômicas ou culturais vigentes naquele contexto histórico (MANOEL, 2016).

1.2 A teoria psicogenética de Wallon

O desenvolvimento da teoria psicogenética de Henri Wallon insere-se em um contexto histórico e intelectual marcado por intensas transformações no campo das ciências humanas e biológicas, especialmente nas primeiras décadas do século XX. Wallon, médico, psicólogo e filósofo francês, atuou em um período em que o positivismo científico, o materialismo dialético e as discussões sobre a natureza do psiquismo humano estavam em efervescência. Influenciado pelo pensamento marxista, Wallon buscou compreender o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva dialética, considerando a interação dinâmica entre o indivíduo e o meio social. O ambiente intelectual francês, permeado por debates filosóficos sobre a

subjetividade, a consciência e a afetividade, também contribuiu para que Wallon elaborasse uma teoria que integrasse aspectos emocionais, motores e cognitivos do desenvolvimento, rompendo com visões fragmentadas do psiquismo infantil (PINHEIRO, 2023).

Para Wallon, o afeto não é um elemento secundário ou acessório, mas sim um componente estruturante da personalidade e da aprendizagem. Ele propõe que as emoções desempenham papel fundamental na organização do comportamento e na mediação das relações interpessoais, influenciando diretamente a construção do conhecimento. A teoria psicogenética, portanto, destaca a importância das experiências afetivas precoces e das interações sociais na formação do sujeito, sugerindo que a aprendizagem escolar não pode ser dissociada do contexto emocional em que ocorre. Essa perspectiva implica reconhecer que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às vivências afetivas, sendo estas determinantes para a motivação, o interesse e o engajamento do estudante no processo educativo (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

Wallon concebe a relação entre emoção, cognição e movimento como uma tríade indissociável no desenvolvimento infantil. Segundo sua abordagem, o movimento é a primeira forma de expressão do psiquismo, manifestando-se desde os primeiros meses de vida por meio de gestos, posturas e reações corporais. As emoções, por sua vez, emergem como respostas adaptativas às situações vivenciadas pela criança, servindo como base para a construção das primeiras relações sociais. A cognição, nesse contexto, desenvolve-se a partir da integração progressiva das experiências emocionais e motoras, permitindo à criança elaborar representações mentais cada vez mais complexas. Wallon enfatiza que esses três aspectos, emoção, cognição e movimento não evoluem de forma linear ou isolada, mas sim em constante interdependência, influenciando-se mutuamente ao longo do processo de desenvolvimento. (CARDOZO, 2021).

A teoria psicogenética de Wallon propõe uma divisão do desenvolvimento infantil em estágios ou fases, cada uma caracterizada por predominância de determinados aspectos do psiquismo. Entre essas fases, destacam-se a fase

impulsiva-emocional, a sensório-motora e projetiva, a do personalismo e a categorial. Na fase impulsiva-emocional, que ocorre nos primeiros anos de vida, o afeto é o elemento central na relação da criança com o mundo, manifestando-se por meio de reações emocionais intensas e de uma comunicação predominantemente não verbal. Já na fase do personalismo, por volta dos três a seis anos, a criança começa a afirmar sua individualidade, buscando reconhecimento e aprovação dos outros, o que evidencia a importância das relações afetivas na construção da identidade. Nessas etapas, o afeto não apenas orienta o comportamento, mas também serve como base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais, sendo fundamental para a formação de vínculos interpessoais e para o estabelecimento de relações de confiança e cooperação (EHNDO, 2025).

A importância das interações sociais mediadas pelo afeto, segundo Wallon, reside no fato de que o desenvolvimento humano ocorre sempre em um contexto relacional. As experiências afetivas vividas nas interações com adultos e pares são determinantes para a constituição da personalidade e para a aprendizagem de normas, valores e conhecimentos. No ambiente escolar, essa perspectiva ganha relevância ao se considerar a diversidade de experiências emocionais vivenciadas pelos estudantes, especialmente aqueles que apresentam condições como o autismo. Para adolescentes autistas, as interações sociais podem ser desafiadoras devido a dificuldades na comunicação e na compreensão de sinais afetivos. No entanto, a mediação afetiva proporcionada por educadores e monitores pode favorecer a construção de vínculos de confiança, facilitando a participação do adolescente nas atividades escolares e promovendo seu desenvolvimento global (JÚNIOR, 2024).

A presença de uma monitora no cotidiano escolar do adolescente autista pode ser compreendida, à luz dos pressupostos wallonianos, como uma forma privilegiada de mediação afetiva. A monitora atua não apenas como facilitadora do acesso aos conteúdos curriculares, mas também como referência emocional estável, capaz de interpretar e responder às necessidades afetivas do estudante.

Essa mediação envolve a criação de um ambiente seguro e acolhedor, no qual o adolescente se sinta compreendido e respeitado em sua singularidade. A monitora pode auxiliar na identificação e regulação das emoções, promovendo estratégias para lidar com situações de ansiedade, frustração ou isolamento. Assim, ao estabelecer uma relação pautada pelo afeto e pela empatia, a monitora contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da capacidade de interação social do adolescente autista (OLIVEIRA et al., 2025).

Em síntese, a teoria psicogenética de Wallon oferece um referencial teórico robusto para compreender o desenvolvimento humano em sua complexidade, destacando o papel estruturante do afeto nas relações interpessoais e nos processos de aprendizagem. Ao integrar emoção, cognição e movimento em uma perspectiva dialética, Wallon propõe uma abordagem inovadora que valoriza as dimensões subjetivas da experiência escolar. Essa concepção tem implicações diretas para a prática pedagógica inclusiva, especialmente no atendimento a adolescentes autistas, ao reconhecer que o sucesso educativo depende não apenas da transmissão de conteúdos, mas também da qualidade das relações afetivas estabelecidas no cotidiano escolar (MEDRADO, 2024).

1.3 O papel da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem

A afetividade, enquanto dimensão fundamental das relações humanas, manifesta-se de maneira singular nas interações cotidianas entre adolescentes autistas e suas monitoras no ambiente escolar. Essas manifestações podem ser observadas em gestos simples, como um sorriso acolhedor ao receber o estudante pela manhã, ou em atitudes mais complexas, como a adaptação do tom de voz e da linguagem corporal para transmitir segurança e compreensão diante de situações desafiadoras. No cotidiano escolar, a monitora frequentemente atua como uma ponte entre o adolescente autista e os demais membros da comunidade escolar, promovendo momentos de escuta ativa e validação emocional. Por exemplo, quando um estudante demonstra desconforto diante de uma mudança inesperada na rotina, a monitora pode oferecer apoio físico sutil — como sentar-se ao lado do adolescente ou segurar sua mão —

transmitindo empatia e respeito pelo seu tempo de processamento emocional. (OLIVEIRA et al., 2025).

A influência das emoções positivas e do vínculo afetivo na motivação do adolescente autista para participar das atividades escolares é notável. Quando o estudante percebe que é aceito e valorizado por sua monitora, tende a demonstrar maior disposição para engajar-se nas tarefas propostas, mesmo aquelas que representam desafios consideráveis. O sentimento de pertencimento gerado por esse vínculo afetivo contribui para a construção de uma autoimagem positiva e fortalece a confiança do adolescente em suas próprias capacidades. Além disso, experiências emocionais prazerosas associadas ao ambiente escolar podem transformar atividades inicialmente aversivas em oportunidades de crescimento pessoal e acadêmico. Assim, o afeto torna-se um catalisador essencial para a superação de barreiras internas relacionadas à insegurança ou ao medo do fracasso, promovendo um ciclo virtuoso entre motivação intrínseca e aprendizagem significativa (EHNDO, 2025).

O papel da monitora como mediadora afetiva revela-se central na facilitação da comunicação, expressão de sentimentos e construção de confiança entre o estudante autista e o contexto escolar mais amplo. Ao reconhecer as nuances emocionais presentes nas interações diárias, a monitora pode adaptar suas estratégias comunicativas para atender às necessidades específicas do adolescente autista — seja utilizando recursos visuais para complementar instruções verbais ou criando espaços seguros para que ele expresse suas emoções sem receio de julgamento. Essa mediação vai além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos; envolve também o desenvolvimento da empatia mútua e da escuta sensível às particularidades individuais. Dessa forma, a monitora contribui não apenas para o progresso cognitivo do estudante, mas também para seu amadurecimento socioemocional dentro do ambiente escolar (JÚNIOR, 2024).

A presença consistente do afeto desempenha um papel relevante na redução dos comportamentos associados à ansiedade, isolamento social ou resistência à aprendizagem frequentemente observados em adolescentes autistas. A experiência reiterada de acolhimento emocional propicia um ambiente previsível e seguro no qual o estudante sente-se autorizado a explorar novas possibilidades sem temor excessivo

diante dos erros ou das frustrações inerentes ao processo educativo. Em situações potencialmente ansiogênicas — como avaliações escolares ou mudanças abruptas na rotina — o suporte afetivo oferecido pela monitora pode funcionar como um fator protetivo contrarreações extremas de estresse ou retraimento social. (PINHEIRO, 2023).

Entretanto, é importante reconhecer que as relações entre adolescentes autistas e suas monitoras podem ser atravessadas por dificuldades emocionais diversas. Barreiras comunicacionais decorrentes das especificidades do espectro autista podem gerar mal-entendidos ou frustrações mútuas; igualmente, expectativas desalinhadas quanto aos papéis desempenhados por cada parte podem dificultar a consolidação do vínculo afetivo desejado. Nessas circunstâncias, investir no desenvolvimento consciente da afetividade revela-se fundamental: estratégias baseadas na paciência empática, no respeito aos limites individuais e na busca constante pelo diálogo aberto são essenciais para superar resistências iniciais ou rupturas temporárias no relacionamento interpessoal estabelecido (MANOEL, 2016).

O reconhecimento atento das necessidades emocionais individuais dos adolescentes autistas constitui elemento-chave para personalizar tanto as estratégias pedagógicas quanto os modos de acompanhamento oferecidos pela monitora. Cada estudante apresenta um repertório único de respostas emocionais frente aos estímulos escolares; compreender essas particularidades permite ajustar intervenções educativas com maior precisão seja flexibilizando prazos para realização das tarefas acadêmicas durante períodos de maior vulnerabilidade emocional ou propondo atividades alternativas que respeitem preferências sensoriais específicas. Tal abordagem personalizada reforça não apenas os laços afetivos estabelecidos entre monitor(a) e aluno(a), mas também potencializa os resultados educacionais alcançados (MIRANDA, 2021).

Diversos estudos científicos têm fundamentado teoricamente a relação intrínseca entre afeto, desenvolvimento socioemocional e aprendizagem no contexto inclusivo voltado aos adolescentes autistas. Pesquisadores como Vygotsky destacam que as interações sociais mediadas pelo afeto são determinantes tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto emocional dos indivíduos; já autores contemporâneos enfatizam que

ambientes escolares marcados pela presença consistente do afeto favorecem níveis superiores de engajamento acadêmico entre estudantes com necessidades educacionais especiais (OLIVEIRA et al., 2019). No âmbito específico da educação inclusiva voltada ao público autista, investigações recentes apontam que intervenções pautadas em vínculos afetivos sólidos resultam em melhorias significativas nos indicadores relacionados à autonomia funcional, habilidades sociais adaptativas e desempenho escolar global (SCHWARTZMAN et al., 2020) (PINHEIRO, 2022).

No conjunto dessas reflexões emerge com clareza a centralidade da afetividade enquanto eixo estruturante dos processos educativos vivenciados por adolescentes autistas acompanhados por monitoras especializadas no ambiente escolar contemporâneo. A compreensão aprofundada desse papel transcende abordagens meramente técnicas ou instrumentais sobre inclusão: implica reconhecer que aprender é também experienciar emoções compartilhadas num espaço relacional permeado por respeito mútuo e cuidado genuíno pelas singularidades envolvidas no percurso formativo desses sujeitos singulares (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

1.4 Emoção, sentimento e paixão: dimensões do afeto segundo Wallon.

A compreensão das dimensões do afeto revela-se fundamental para a análise das interações entre adolescentes autistas e seus mediadores escolares, especialmente no contexto da educação inclusiva. O estudo aprofundado dessas dimensões permite identificar nuances que transcendem a mera observação comportamental, alcançando aspectos subjetivos e relacionais que permeiam o cotidiano escolar. A escolha de Henri Wallon como referencial teórico justifica-se por sua abordagem integradora, que considera o desenvolvimento humano em sua totalidade, articulando aspectos motores, cognitivos e afetivos. Wallon destaca o papel central do afeto na constituição do sujeito e nas relações interpessoais, oferecendo uma perspectiva fecunda para compreender os processos de aprendizagem mediados pela afetividade. Ao analisar as manifestações afetivas sob diferentes prismas — emoção, sentimento e paixão — Wallon fornece instrumentos conceituais valiosos para decifrar as dinâmicas presentes nas

interações entre adolescentes autistas e suas monitoras, permitindo uma leitura mais sensível e complexa dos fenômenos educativos (STRAVOGIANNIS, 2024).

Segundo Wallon, emoção, sentimento e paixão constituem três formas distintas de manifestação do afeto, cada qual com características próprias que as diferenciam tanto em termos de intensidade quanto de duração e impacto sobre o comportamento. A emoção é concebida como uma resposta imediata, global e transitória do organismo diante de estímulos ambientais inesperados ou desafiadores; caracteriza-se por alterações fisiológicas marcantes e por um caráter difuso que mobiliza todo o corpo. O sentimento, por sua vez, representa uma experiência afetiva mais duradoura e internalizada; trata-se de um estado relativamente estável que se constrói ao longo do tempo a partir das experiências vividas pelo sujeito. Já a paixão é definida por Wallon como uma forma intensa e direcionada de afeto, capaz de dominar a vida psíquica do indivíduo durante certo período; distingue-se pela fixação em um objeto ou ideia específica, conferindo-lhe grande poder motivador. Essas distinções são essenciais para compreender a complexidade das relações afetivas estabelecidas no ambiente escolar (MEDRADO, 2024).

No contexto escolar inclusivo, a emoção desempenha papel crucial enquanto resposta imediata às situações novas ou potencialmente ameaçadoras enfrentadas pelos adolescentes autistas. Diante de mudanças na rotina escolar ou da introdução de atividades desconhecidas, é comum observar reações emocionais intensas nesses estudantes — tais como ansiedade manifesta através de agitação motora ou retraimento súbito. Essas respostas emocionais globais refletem não apenas a sensibilidade aumentada desses sujeitos aos estímulos ambientais mas também sua dificuldade em processar rapidamente informações novas ou ambíguas. A monitora escolar torna-se figura central nesse processo ao oferecer suporte emocional imediato: seu olhar atento às manifestações emocionais permite intervenções rápidas que visam restabelecer o equilíbrio afetivo do adolescente autista diante dos desafios cotidianos (CARDOZO, 2021).

O sentimento assume relevância particular na construção dos vínculos

entre adolescente autista e monitora ao configurar-se como experiência afetiva mais estável e internalizada. Diferentemente da emoção passageira, o sentimento resulta da sedimentação progressiva das interações cotidianas pautadas pela confiança mútua, respeito à individualidade e reconhecimento das necessidades específicas do estudante autista. Esse vínculo afetivo duradouro favorece não apenas o engajamento nas atividades pedagógicas, mas também contribui para o desenvolvimento da autonomia emocional do adolescente. A monitora atua como mediadora desse processo ao criar um ambiente seguro onde sentimentos positivos podem florescer gradativamente — condição indispensável para que o estudante se sinta acolhido e motivado a participar ativamente da vida escolar (CARDOZO, 2021).

A paixão, conforme delineada por Wallon, destaca-se pelo seu caráter intenso e direcionado; trata-se de uma força afetiva capaz de orientar persistentemente os pensamentos e ações do indivíduo em torno de um objeto específico — seja ele uma pessoa, atividade ou interesse particular. No contexto escolar inclusivo, essa dimensão pode manifestar-se tanto na dedicação extrema do adolescente autista a determinado tema quanto no apego singular à figura da monitora enquanto referência segura no ambiente educacional. Embora tal intensidade possa favorecer avanços significativos em áreas específicas do conhecimento ou fortalecer laços interpessoais profundos, também demanda atenção cuidadosa dos mediadores escolares para evitar situações de dependência excessiva ou dificuldades na transição entre atividades diversas (BARRA, 2024).

A articulação dinâmica entre emoção, sentimento e paixão configura um quadro complexo no cotidiano escolar dos adolescentes autistas: essas dimensões não se apresentam isoladamente mas interagem continuamente influenciando comportamentos adaptativos ou desafiadores bem como os processos subjacentes à aprendizagem significativa. Por exemplo, emoções intensas desencadeadas por situações inesperadas podem ser moduladas pela presença estabilizadora da monitora (sentimento), enquanto interesses apaixonados podem

ser canalizados pedagogicamente para promover avanços acadêmicos relevantes sem comprometer outras áreas do desenvolvimento socioemocional. Assim sendo, reconhecer essa dinâmica articulada é imprescindível para planejar intervenções educativas eficazes capazes de respeitar as especificidades individuais dos estudantes autistas (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

No âmbito prático das atividades pedagógicas diárias observa-se frequentemente a coexistência dessas três dimensões afetivas na relação entre adolescente autista e monitora: episódios emocionais agudos surgem quando há mudanças bruscas na rotina; sentimentos positivos consolidam-se gradualmente através da repetição sistemática de experiências bem-sucedidas compartilhadas; paixões emergem sob forma de interesses restritos porém intensos que demandam mediação sensível para serem integrados construtivamente ao currículo escolar. Por exemplo: durante uma atividade artística nova (emoção), a monitora oferece suporte verbal tranquilizador (sentimento) enquanto estimula o adolescente a explorar materiais relacionados ao seu interesse especial (paixão), promovendo assim engajamento ativo sem sobrecarregar emocionalmente o estudante (EHNDO, 2025).

Esses exemplos ilustram concretamente como as dimensões wallonianas do afeto permeiam todas as esferas da interação educativa envolvendo adolescentes autistas: desde os momentos iniciais marcados por emoções intensas até os estágios avançados caracterizados pelo fortalecimento dos sentimentos recíprocos entre aluno(a) e monitora; passando ainda pelas manifestações passionais que conferem singularidade ao percurso formativo desses sujeitos singulares dentro da escola inclusiva contemporânea. Reconhecer tais especificidades constitui passo fundamental não apenas para aprimorar práticas pedagógicas mas sobretudo para garantir condições efetivas à plena participação social desses estudantes nos espaços educativos onde circulam cotidianamente (OLIVEIRA et al., 2025).

Por fim, cabe ressaltar que abordar as dimensões do afeto segundo Wallon implica adotar postura investigativa atenta às múltiplas expressões subjetivas

presentes nas relações escolares envolvendo adolescentes autistas: exige sensibilidade teórica-metodológica capaz de captar tanto os movimentos fugazes das emoções quanto os processos lentos próprios aos sentimentos consolidados — sem perder de vista as forças passionais orientadoras das escolhas individuais desses jovens aprendizes. Tal abordagem amplia horizontes interpretativos acerca dos desafios enfrentados no cotidiano educativo inclusivo ao mesmo tempo em que aponta caminhos promissores para intervenções fundamentadas numa compreensão integralizante da pessoa humana em situação escolarizada (PINHEIRO, 2023).

1.5 Contribuições de Wallon para a prática pedagógica.

A teoria de Henri Wallon representa um marco fundamental para a compreensão do desenvolvimento infantil ao enfatizar a centralidade das emoções e do afeto como elementos constitutivos do processo de aprendizagem. Para Wallon, o desenvolvimento humano é indissociável das experiências afetivas, que permeiam e orientam as interações sociais e cognitivas desde os primeiros anos de vida. No contexto escolar, essa perspectiva adquire especial relevância, pois reconhece que o ambiente educativo não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, um locus de construção de vínculos afetivos que potencializam o desenvolvimento global do estudante. Quando se trata de adolescentes autistas, a abordagem walloniana oferece subsídios valiosos para compreender como as emoções e o afeto podem ser catalisadores do engajamento escolar, considerando as especificidades desse público, que frequentemente apresenta desafios na comunicação e na expressão emocional. Assim, a valorização das dimensões afetivas, conforme propõe Wallon, torna-se imprescindível para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades dos adolescentes autistas (MEDRADO, 2024).

No pensamento de Wallon, o educador assume o papel de mediador das relações afetivas no ambiente escolar, sendo responsável por criar condições favoráveis ao desenvolvimento emocional e social dos alunos. Essa mediação

não se restringe à transmissão de conhecimentos formais, mas envolve a construção de um clima relacional pautado pela empatia, respeito e acolhimento das diferenças. No caso da atuação da monitora junto ao adolescente autista, essa função mediadora se intensifica, pois demanda uma escuta atenta e uma postura sensível às nuances das manifestações afetivas do estudante. A monitora, inspirada pelos princípios wallonianos, pode atuar como ponte entre o adolescente e o universo escolar, facilitando a expressão de sentimentos, promovendo a autorregulação emocional e incentivando a participação ativa nas atividades pedagógicas. (JÚNIOR, 2024).

A valorização da individualidade e das necessidades emocionais dos alunos constitui outro pilar fundamental da teoria de Wallon, que reconhece a singularidade de cada sujeito em seu processo de desenvolvimento. Para Wallon, o respeito à individualidade implica considerar as particularidades de cada estudante, suas histórias de vida, modos de ser e sentir, bem como suas demandas emocionais específicas. No caso do adolescente autista, essa perspectiva se revela ainda mais relevante, pois permite que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às suas necessidades singulares, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz. Ao reconhecer e valorizar as especificidades emocionais do adolescente autista, a monitora pode planejar intervenções pedagógicas personalizadas que respeitem seu ritmo de aprendizagem e favoreçam sua autonomia e autoestima. Assim, a abordagem walloniana contribui para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada aluno é reconhecido em sua totalidade (MANOEL, 2016).

As ideias wallonianas oferecem importantes implicações práticas para a construção de vínculos positivos entre monitoras e alunos autistas no cotidiano escolar. Entre as estratégias pedagógicas baseadas no afeto destacam-se a criação de rotinas seguras e previsíveis, o uso de linguagem corporal expressiva e acolhedora, bem como o incentivo à participação em atividades lúdicas que estimulem a interação social. Além disso, práticas como o reforço positivo diante de conquistas emocionais ou acadêmicas e o estabelecimento de momentos

de escuta ativa são fundamentais para fortalecer os laços afetivos entre monitora e adolescente autista. Tais estratégias não apenas facilitam o processo de aprendizagem como também promovem o bem-estar emocional do estudante, criando condições para que ele se sinta pertencente ao grupo escolar. Dessa forma, as contribuições de Wallon para a prática pedagógica se traduzem em ações concretas que potencializam o desenvolvimento integral do aluno autista (STRAVOGIANNIS, 2024).

Apesar dos avanços proporcionados pela perspectiva walloniana na compreensão das relações afetivas na escola, é importante reconhecer os desafios enfrentados pela monitora ao buscar estabelecer uma relação significativa com o adolescente autista. Dentre esses desafios destacam-se as dificuldades de comunicação verbal e não verbal características do transtorno do espectro autista (TEA), bem como possíveis resistências à aproximação física ou emocional. As contribuições teóricas de Wallon oferecem caminhos para superar tais obstáculos ao enfatizar a importância da observação sensível das manifestações emocionais do aluno e da adaptação constante das estratégias pedagógicas às suas necessidades individuais. A monitora pode lançar mão de recursos como o uso de objetos mediadores (brinquedos ou materiais preferidos pelo adolescente), adaptações no ambiente físico para reduzir estímulos aversivos e técnicas de aproximação gradual pautadas pelo respeito aos limites do estudante. Assim, mesmo diante das adversidades inerentes ao processo educativo com adolescentes autistas, as orientações wallonianas possibilitam uma atuação mais empática e eficaz por parte da monitora (PINHEIRO, 2022).

O ambiente escolar pode ser profundamente transformado por práticas pedagógicas fundamentadas no afeto conforme sugerido por Wallon. Ao priorizar relações interpessoais pautadas pela empatia e pelo reconhecimento mútuo das emoções, cria-se um espaço mais inclusivo onde todos os alunos – especialmente aqueles com necessidades específicas como os adolescentes autistas – podem participar ativamente das dinâmicas escolares. Práticas como rodas de conversa sobre sentimentos, projetos colaborativos que valorizem diferentes formas

de expressão (artística ou corporal) e momentos regulares de partilha emocional contribuem para fortalecer o senso de pertencimento dos estudantes autistas à comunidade escolar. Além disso, tais iniciativas favorecem a desconstrução de preconceitos e estigmas associados ao TEA dentro da escola, promovendo uma cultura institucional mais aberta à diversidade humana em todas as suas dimensões (MIRANDA, 2021).

Cabe ressaltar que as contribuições teóricas e práticas advindas da obra de Wallon transcendem uma visão meramente instrumental da educação ao propor uma abordagem holística centrada na integração entre cognição e afeto. No contexto específico da relação entre monitoras e adolescentes autistas na escola regular ou especializada, essa perspectiva oferece subsídios valiosos tanto para compreender quanto para intervir pedagogicamente nas complexas dinâmicas emocionais presentes nesse processo educativo. Ao reconhecer o afeto como elemento estruturante da aprendizagem conforme preconizado por Wallon, educadores podem construir ambientes mais humanos onde cada sujeito tem sua dignidade respeitada e seu potencial plenamente desenvolvido através do vínculo afetivo estabelecido com seus mediadores escolares (PINHEIRO, 2022).

CAPÍTULO 2 – AFETO, VÍNCULO E AUTISMO

No contexto escolar, o afeto manifesta-se de maneira singular nas interações cotidianas entre adolescentes autistas e suas monitoras, assumindo formas que transcendem a comunicação verbal tradicional. Observa-se que gestos simples, como um sorriso acolhedor, um olhar atento ou a oferta de apoio físico sutil durante momentos de ansiedade, tornam-se expressões potentes de cuidado e empatia. A monitora, ao perceber as nuances do comportamento do adolescente autista seja por meio da observação atenta das suas reações faciais ou da identificação de padrões em sua linguagem corporal adapta sua abordagem para garantir que o estudante se sinta compreendido e respeitado em sua individualidade. Por exemplo, em situações em que o adolescente demonstra desconforto diante de mudanças na rotina escolar, a monitora pode utilizar objetos de transição ou

propor pequenas pausas sensoriais, demonstrando sensibilidade às necessidades emocionais do aluno. (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

A construção de um ambiente seguro e acolhedor depende fundamentalmente da presença de um vínculo afetivo sólido entre o adolescente autista e sua monitora. Esse vínculo é responsável por criar uma atmosfera de confiança mútua, na qual o estudante sente-se protegido para explorar novas experiências e enfrentar desafios inerentes ao processo educativo. O estabelecimento dessa relação de confiança é progressivo e demanda tempo, paciência e consistência por parte da monitora, que precisa demonstrar disponibilidade emocional e respeito às particularidades do adolescente. Quando o vínculo afetivo está consolidado, observa-se uma redução significativa dos comportamentos defensivos ou de retraimento por parte do estudante, que passa a buscar ativamente a presença da monitora em situações de insegurança ou dúvida. Assim, o ambiente escolar transforma-se em um espaço onde o adolescente autista pode experimentar pertencimento e aceitação, elementos essenciais para seu desenvolvimento global (JÚNIOR, 2024).

Entretanto, a formação desse vínculo afetivo enfrenta desafios consideráveis decorrentes das especificidades do espectro autista, especialmente no que tange às barreiras comunicacionais e emocionais. Muitos adolescentes autistas apresentam dificuldades em expressar sentimentos por meio da linguagem verbal ou interpretar sinais sociais sutis emitidos pela monitora. A resistência inicial à aproximação afetiva pode ser interpretada erroneamente como desinteresse ou recusa ao vínculo, quando na verdade reflete mecanismos de autoproteção diante de experiências anteriores negativas ou da dificuldade em processar estímulos emocionais intensos. Esses desafios exigem da monitora uma postura empática e flexível, capaz de reconhecer os limites do adolescente sem impor padrões relacionais rígidos (MIRANDA, 2021).

Diante desses obstáculos, diversas estratégias podem ser adotadas pela monitora para fortalecer o laço afetivo com o adolescente autista, promovendo aproximação sem desrespeitar suas individualidades. Uma abordagem

fundamental consiste na valorização da comunicação alternativa e aumentativa, utilizando recursos visuais ou tecnológicos para facilitar a expressão dos sentimentos e necessidades do estudante. O respeito ao tempo do adolescente para se engajar nas interações também é crucial: forçar aproximações pode gerar retraimento, enquanto oferecer espaço para que o estudante se aproxime espontaneamente favorece o desenvolvimento do vínculo. A escuta ativa e a validação das emoções do adolescente mesmo quando estas se manifestam por meio de comportamentos desafiadores são práticas que contribuem para a construção de uma relação baseada no respeito mútuo (STRAVOGIANNIS, 2024).

Relatos e estudos de caso presentes na literatura especializada evidenciam transformações significativas no desenvolvimento escolar de adolescentes autistas a partir da presença de vínculos afetivos sólidos com suas monitoras. Em diversas pesquisas qualitativas, observa-se que estudantes inicialmente retraídos ou resistentes à participação em atividades coletivas passaram a demonstrar maior abertura à interação social e ao engajamento acadêmico após o estabelecimento de uma relação afetiva consistente com suas acompanhantes escolares. Um exemplo emblemático refere-se ao caso de um adolescente que apresentava episódios frequentes de crise comportamental diante de tarefas desafiadoras; após meses de acompanhamento pautado no respeito às suas necessidades emocionais e na construção gradual da confiança com a monitora, houve uma redução significativa desses episódios e um aumento notável no rendimento escolar. Esses relatos reforçam a importância do afeto como elemento transformador no cotidiano educativo (EHNDO, 2025).

A relação entre afeto, vínculo e autonomia do adolescente autista no contexto escolar revela-se complexa e profundamente interligada. O desenvolvimento da autonomia não ocorre de forma isolada; ao contrário, depende da existência prévia de relações afetivas estáveis que forneçam suporte emocional necessário para que o estudante se arrisque em novas experiências sem medo do fracasso ou da rejeição. O vínculo estabelecido com a monitora atua como uma base segura a partir da qual o adolescente pode

explorar diferentes possibilidades de atuação no ambiente escolar, gradualmente ampliando sua independência em atividades acadêmicas e sociais. Ao mesmo tempo, o fortalecimento da autonomia retroalimenta o vínculo afetivo: quanto mais o estudante percebe sua capacidade de agir com autonomia sob o olhar encorajador da monitora, mais confiante se torna na relação estabelecida (OLIVEIRA et al., 2025).

No cotidiano educativo, essas dimensões afeto, vínculo e autonomia articulam-se em dinâmicas singulares que variam conforme as características individuais dos adolescentes autistas e das monitoras envolvidas. A construção conjunta dessas relações exige sensibilidade para reconhecer os avanços graduais e celebrar conquistas que muitas vezes escapam aos olhares menos atentos. O papel da monitora transcende a função meramente instrumental de acompanhamento escolar; ela torna-se mediadora de experiências afetivas que impactam profundamente o percurso formativo do adolescente autista. Dessa forma, compreender as especificidades dessas relações é fundamental para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas no ambiente escolar (CARDOZO, 2021).

2.1 A importância do vínculo afetivo na aprendizagem

O ambiente escolar, para adolescentes autistas, frequentemente se apresenta como um espaço permeado por desafios significativos, sobretudo quando se trata da construção de relações interpessoais e ao enfrentamento das demandas acadêmicas.

A escola, enquanto instituição socializadora por excelência, exige do estudante não apenas o domínio de conteúdos curriculares, mas também a habilidade de interagir com colegas e professores em contextos muitas vezes imprevisíveis e repletos de nuances sociais. Para o adolescente autista, cujas características incluem dificuldades na comunicação social, padrões restritos de comportamento e sensibilidade sensorial exacerbada, tais exigências podem gerar sentimentos de insegurança, ansiedade e isolamento. A ausência de compreensão adequada por

parte da equipe escolar pode intensificar essas barreiras, tornando o processo de aprendizagem ainda mais árduo. Assim, a escola precisa ser pensada como um espaço que acolhe as diferenças e oferece suporte individualizado para que o adolescente autista possa desenvolver seu potencial acadêmico e social (MEDRADO, 2024).

Nesse contexto desafiador, destaca-se a relevância do vínculo afetivo estabelecido entre o adolescente autista e a monitora responsável pelo seu acompanhamento escolar. Esse relacionamento singular pode funcionar como uma ponte entre o estudante e os múltiplos aspectos da vida escolar, proporcionando-lhe uma base segura a partir da qual ele se sente encorajado a explorar novas experiências. O vínculo afetivo é construído cotidianamente através da escuta atenta, do respeito às particularidades do adolescente e da oferta constante de apoio emocional diante das adversidades. Quando esse laço é fortalecido pela confiança mútua e pelo reconhecimento das necessidades individuais do estudante autista, observa-se uma maior disposição deste em participar das atividades propostas em sala de aula. A monitora torna-se referência afetiva capaz de mediar situações potencialmente estressantes ou desafiadoras, favorecendo não apenas a permanência do adolescente no ambiente escolar como também sua efetiva participação nos processos educativos (MANOEL, 2016).

A literatura científica tem reiteradamente apontado para o papel central do afeto no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Pesquisas recentes evidenciam que vínculos positivos estabelecidos entre alunos autistas e profissionais escolares estão associados ao aumento da motivação intrínseca para aprender, à melhoria nas habilidades comunicativas e à ampliação das competências socioemocionais. Estudos como os realizados por Bauminger-Zvieli et al. (2013) demonstram que intervenções mediadas pelo afeto promovem avanços significativos na capacidade dos adolescentes autistas de compreender regras sociais implícitas e expressar emoções adequadamente em diferentes contextos escolares. Além disso, revisões sistemáticas indicam que ambientes educacionais marcados por relações afetivas

positivas contribuem para a redução dos comportamentos disruptivos e para o fortalecimento da autoestima desses estudantes — fatores diretamente relacionados ao progresso acadêmico (STRAVOGIANNIS, 2024).

No cotidiano escolar são inúmeros os exemplos práticos nos quais o apoio afetivo oferecido pela monitora revela-se fundamental para que o adolescente autista consiga superar barreiras inerentes à sua condição. Situações como crises decorrentes de sobrecarga sensorial ou resistência frente à introdução de novas tarefas podem ser manejadas com maior eficácia quando há um vínculo prévio pautado na confiança mútua. Por meio do acolhimento emocional — seja através de palavras tranquilizadoras ou gestos simples como segurar as mãos — a monitora auxilia o estudante a regular suas emoções negativas e gradualmente aceitar desafios antes considerados intransponíveis. Em episódios nos quais há dificuldades comunicativas severas, a presença constante da monitora permite identificar sinais não verbais emitidos pelo adolescente, facilitando assim intervenções pedagógicas mais assertivas que respeitam seu tempo individual (OLIVEIRA et al., 2025).

O impacto desse vínculo afetivo transcende as questões imediatas relacionadas ao desempenho acadêmico; ele incide diretamente sobre dimensões fundamentais como autoestima e autonomia do adolescente autista. Ao sentir-se valorizado em suas singularidades pela monitora — alguém que reconhece seus esforços diários independentemente dos resultados alcançados — o estudante passa a construir uma autoimagem mais positiva acerca de suas capacidades cognitivas e sociais. Essa percepção reforçada contribui para que ele se arrisque mais em situações novas dentro do contexto escolar sem medo excessivo do fracasso ou julgamento alheio. Paralelamente, ao experimentar pequenas conquistas mediadas pelo suporte afetivo recebido, desenvolve gradualmente autonomia tanto na resolução de problemas quanto na tomada de decisões relativas à própria aprendizagem (MEDRADO, 2024).

Contudo, é importante reconhecer os desafios enfrentados pela monitora na construção desse vínculo afetivo tão essencial ao processo educativo do

adolescente autista. Diferenças individuais relativas ao perfil comportamental dos estudantes exigem adaptações constantes nas estratégias utilizadas pela profissional; aquilo que funciona bem com um determinado aluno pode não surtir efeito algum com outro devido às especificidades inerentes ao espectro autista. Soma-se ainda a necessidade premente de formação continuada voltada tanto aos aspectos técnicos quanto emocionais envolvidos no acompanhamento diário desses adolescentes, fator crucial para evitar desgastes emocionais ou sentimentos de impotência diante das dificuldades encontradas (EHNDO, 2025).

Diante dessas complexidades inerentes à prática educativa junto ao público autista, torna-se imprescindível adotar estratégias pedagógicas mediadas pelo afeto capazes de potencializar os processos ensino-aprendizagem sob múltiplas perspectivas: emocional-cognitiva-relacional. Tais estratégias incluem desde adaptações curriculares individualizadas até dinâmicas grupais orientadas pela empatia mútua entre todos os envolvidos no contexto escolar; passam também pelo uso intencional da comunicação alternativa/argumentativa sempre permeada por atitudes acolhedoras; envolvem ainda práticas reflexivas regulares entre monitores/professores visando aprimorar continuamente as formas possíveis de interação positiva com cada estudante atendido (JÚNIOR, 2024). O reconhecimento explícito da importância desses laços interpessoais demanda políticas institucionais comprometidas com formação humanizada dos profissionais envolvidos bem como investimento contínuo em práticas inclusivas fundamentadas no respeito incondicional às diferenças individuais presentes no universo escolar contemporâneo especialmente quando se trata dos adolescentes inseridos no espectro autista cujas trajetórias educativas dependem fortemente dessas relações significativas estabelecidas cotidianamente com suas monitoras ou outros agentes educativos próximos (BARRA, 2024).

2.2 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas particularidades

A compreensão aprofundada das especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar revela-se fundamental para a promoção de

práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. O ambiente escolar, por sua natureza multifacetada e dinâmica, pode representar tanto um espaço de desenvolvimento quanto de desafios significativos para adolescentes autistas. As particularidades inerentes ao TEA impactam diretamente o cotidiano desses estudantes, influenciando desde a forma como percebem e interagem com o mundo até a maneira como processam informações e respondem às demandas acadêmicas e sociais. Ignorar tais especificidades pode resultar em práticas excludentes, reforçando barreiras à aprendizagem e à participação plena desses sujeitos. Portanto, torna-se imprescindível que educadores, gestores e demais profissionais da escola estejam atentos às nuances do TEA, promovendo um olhar sensível e informado sobre as necessidades singulares desses adolescentes (MIRANDA, 2021).

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por um amplo espectro de manifestações comportamentais e cognitivas, o que implica uma considerável heterogeneidade entre os indivíduos diagnosticados. Entre as principais características associadas ao TEA destacam-se dificuldades persistentes na comunicação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses específicos e, frequentemente, alterações no processamento sensorial. No entanto, a intensidade e a combinação desses traços variam amplamente, tornando cada caso único. Alguns adolescentes podem apresentar habilidades cognitivas preservadas ou até superiores em determinadas áreas, enquanto outros podem enfrentar déficits significativos em múltiplos domínios do desenvolvimento. Essa diversidade desafia a adoção de abordagens generalistas, exigindo um reconhecimento atento das singularidades de cada estudante autista (CARDOZO, 2021).

No âmbito da comunicação e da interação social, adolescentes com TEA frequentemente enfrentam desafios substanciais que permeiam suas experiências escolares. As dificuldades podem se manifestar na compreensão e uso de linguagem verbal e não verbal, na interpretação de pistas sociais implícitas, bem como na reciprocidade durante interações interpessoais. Tais obstáculos

podem resultar em isolamento social, mal-entendidos com colegas e professores, além de limitar a participação em atividades colaborativas essenciais ao processo educativo. A ausência ou atipicidade nas formas de comunicação pode ser erroneamente interpretada como desinteresse ou oposição, quando, na realidade, reflete limitações intrínsecas ao transtorno. Assim, o reconhecimento dessas dificuldades é crucial para evitar estigmatizações e promover intervenções adequadas (MANOEL, 2016).

A previsibilidade, a rotina e a estrutura são elementos centrais para o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes com TEA no contexto escolar. A necessidade de ambientes organizados e previsíveis decorre da dificuldade desses adolescentes em lidar com situações novas ou inesperadas, o que pode desencadear ansiedade ou comportamentos desafiadores. A rotina proporciona segurança emocional, permitindo que o estudante antecipe acontecimentos e se prepare para as demandas do dia a dia escolar. A estruturação clara das atividades, horários e espaços contribui para a redução do estresse e favorece a adaptação ao ambiente educativo. (PINHEIRO, 2022).

Adolescentes com TEA também podem vivenciar barreiras emocionais significativas no processo de aprendizagem, muitas vezes relacionadas à ansiedade, à hipersensibilidade sensorial e à dificuldade de adaptação a mudanças. A ansiedade pode ser desencadeada por múltiplos fatores presentes no cotidiano escolar, como avaliações, interações sociais ou alterações inesperadas na rotina. Essas questões emocionais frequentemente interferem na capacidade de concentração, participação em sala de aula e desempenho acadêmico. O reconhecimento dessas barreiras é essencial para a implementação de estratégias que minimizem seu impacto negativo sobre a aprendizagem (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

As relações interpessoais desempenham papel fundamental na vida do adolescente com TEA, especialmente no contexto escolar onde o convívio social é intensificado. Embora possam apresentar dificuldades para iniciar ou manter interações sociais convencionais, esses adolescentes beneficiam-se

enormemente do estabelecimento de vínculos afetivos seguros com figuras de apoio, como professores, monitores ou auxiliares escolares. Tais relações proporcionam um referencial estável e confiável, facilitando a mediação das demandas escolares e sociais. O vínculo estabelecido com adultos sensibilizados às necessidades do adolescente autista pode contribuir para a redução da ansiedade, o aumento da motivação para participar das atividades escolares e o fortalecimento da autoestima (PINHEIRO, 2023).

Diante das particularidades apresentadas pelo TEA, torna-se evidente a necessidade de adaptações pedagógicas e estratégias individualizadas para garantir uma aprendizagem significativa aos estudantes autistas. A padronização dos métodos tradicionais muitas vezes não contempla as demandas específicas desses alunos, podendo acentuar dificuldades já existentes. Adaptações curriculares, flexibilização das formas de avaliação, uso de recursos visuais e tecnológicos, bem como a oferta de apoio individualizado são exemplos de práticas que respeitam as singularidades do estudante com TEA. Além disso, o planejamento pedagógico deve ser pautado pela escuta ativa dos próprios adolescentes e pela colaboração interdisciplinar entre profissionais da educação e saúde (JÚNIOR, 2024).

2.3 O papel do afeto na inclusão escolar

O afeto manifesta-se de maneira multifacetada nas interações cotidianas entre adolescentes autistas e suas monitoras no ambiente escolar, sendo perceptível tanto em gestos sutis quanto em atitudes mais explícitas de cuidado e atenção. No cotidiano escolar, observa-se que o contato visual respeitoso, o tom de voz acolhedor e a escuta ativa são elementos fundamentais que compõem a tessitura afetiva dessas relações. Por exemplo, uma monitora que percebe sinais de desconforto em seu aluno pode, por meio de um simples toque no ombro ou de palavras tranquilizadoras, transmitir segurança e compreensão. A adaptação de rotinas e a flexibilização de atividades, realizadas com sensibilidade às necessidades emocionais do adolescente autista, são práticas que evidenciam a

presença do afeto como mediador das relações. (MEDRADO, 2024).

O vínculo afetivo estabelecido entre a monitora e o adolescente autista desempenha um papel crucial para que este se sinta seguro e acolhido no contexto escolar, favorecendo sua participação nas atividades propostas. A sensação de pertencimento, frequentemente fragilizada em estudantes autistas devido a experiências prévias de exclusão ou incompreensão, é fortalecida quando há uma relação de confiança e respeito mútuo. O adolescente, ao perceber que sua monitora está genuinamente interessada em seu bem-estar, tende a se engajar mais ativamente nas tarefas escolares, demonstrando maior disposição para enfrentar desafios e experimentar novas situações. Esse sentimento de segurança é fundamental para que o estudante se permita errar, aprender e crescer, pois sabe que encontrará apoio e compreensão, independentemente de suas dificuldades momentâneas (MANOEL, 2016).

No que tange à superação de barreiras comunicacionais e comportamentais, o afeto revela-se um recurso indispensável para a mediação eficaz da monitora junto ao estudante autista. Muitas vezes, dificuldades na expressão verbal ou na compreensão de normas sociais podem gerar situações de impasse ou frustração. Nesses momentos, a monitora que estabelece uma relação afetiva sólida é capaz de interpretar sinais não verbais, antecipar necessidades e oferecer alternativas de comunicação, como o uso de recursos visuais ou de linguagem simplificada. O afeto, nesse contexto, atua como um facilitador da empatia, permitindo que a monitora compreenda o universo particular do adolescente e adapte suas estratégias de mediação de acordo com as especificidades apresentadas. Assim, barreiras que poderiam se tornar intransponíveis são gradualmente superadas, promovendo avanços significativos na interação e no aprendizado (STRAVOGIANNIS, 2024).

As demonstrações de afeto no ambiente escolar têm impacto direto e positivo na autoestima e na motivação do adolescente autista. O reconhecimento de pequenas conquistas, o incentivo diante de desafios e o respeito às limitações individuais contribuem para que o estudante desenvolva uma

autoimagem mais positiva e confiante. Quando a monitora valoriza o esforço do adolescente, mesmo diante de resultados aparentemente modestos, ela reforça a ideia de que o processo de aprendizagem é tão importante quanto o produto final. Esse olhar sensível e afetivo estimula o adolescente a persistir, experimentar novas estratégias e acreditar em seu potencial, fatores essenciais para a construção de uma trajetória escolar bem-sucedida e significativa (OLIVEIRA et al., 2025).

Entretanto, a construção de uma relação afetiva entre monitoras e adolescentes autistas não está isenta de desafios, que se manifestam tanto no âmbito emocional quanto institucional. Do ponto de vista emocional, a monitora pode se deparar com sentimentos de frustração diante de avanços lentos ou de episódios de regressão comportamental, exigindo dela resiliência e equilíbrio para manter o vínculo afetivo sem se sobrecarregar. No âmbito institucional, a falta de formação específica, a sobrecarga de trabalho e a ausência de apoio da equipe escolar podem dificultar a consolidação de práticas afetivas consistentes. Além disso, a pressão por resultados imediatos e a rigidez de algumas normas escolares podem limitar a autonomia da monitora para adotar abordagens mais sensíveis e individualizadas, comprometendo o potencial transformador do afeto na inclusão escolar (CARDOZO, 2021).

Para fortalecer os laços afetivos e promover um ambiente mais inclusivo e propício à aprendizagem, diversas estratégias podem ser adotadas pelas monitoras. A escuta ativa, o respeito ao tempo e ao ritmo do adolescente, a valorização de suas preferências e interesses e a criação de rituais de confiança são práticas recomendadas. Além disso, a busca por formação continuada, o trabalho colaborativo com outros profissionais da escola e o envolvimento da família são fundamentais para ampliar a rede de apoio e garantir a sustentabilidade das ações afetivas. O uso de recursos lúdicos, a adaptação de materiais e a promoção de momentos de convivência que favoreçam a expressão emocional também se mostram eficazes para fortalecer o vínculo e estimular o engajamento do adolescente autista nas atividades escolares (EHNDO, 2025).

Relatos e estudos de caso disponíveis na literatura especializada evidenciam situações em que o afeto foi determinante para avanços significativos na aprendizagem escolar de adolescentes autistas acompanhados por monitoras. Em um estudo conduzido por Silva e colaboradores (2021), por exemplo, observou-se que adolescentes que mantinham uma relação afetiva consistente com suas monitoras apresentaram maior frequência escolar, melhor desempenho acadêmico e redução de comportamentos disruptivos. Outro caso, descrito por Oliveira (2019), relata a trajetória de um adolescente que, após estabelecer um vínculo de confiança com sua monitora, passou a participar ativamente das aulas, desenvolver habilidades sociais e demonstrar interesse por novas áreas do conhecimento. Esses exemplos reforçam a tese de que o afeto, longe de ser um elemento acessório, constitui-se como um fator central para o sucesso da inclusão escolar de adolescentes autistas (BARRA, 2024).

Portanto, o papel do afeto na inclusão escolar transcende a mera dimensão emocional, configurando-se como um elemento estruturante das práticas pedagógicas e das relações interpessoais no ambiente escolar. Ao reconhecer o afeto como um componente essencial para a construção de vínculos, para a mediação de conflitos e para o estímulo à aprendizagem, a escola amplia sua capacidade de acolher a diversidade e de promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes. A experiência cotidiana das monitoras, respaldada por evidências empíricas e teóricas, demonstra que a afetividade é, simultaneamente, um ponto de partida e de chegada no processo de inclusão, sendo indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

2.4 Relação monitora-criança: um olhar sensível sobre o vínculo

O olhar atento e sensível da monitora constitui elemento fundamental para a identificação das necessidades emocionais do adolescente autista no contexto escolar. Tal sensibilidade extrapola a mera observação superficial dos comportamentos, exigindo uma escuta qualificada e uma percepção apurada dos

sinais verbais e não verbais emitidos pelo estudante. A monitora, ao adotar uma postura empática, é capaz de captar nuances sutis de desconforto, ansiedade ou satisfação, muitas vezes expressas por meio de gestos, expressões faciais ou alterações no padrão de interação. Essa atenção diferenciada permite que intervenções sejam realizadas de maneira tempestiva e adequada, prevenindo situações de estresse ou isolamento social. Além disso, o reconhecimento das singularidades emocionais do adolescente favorece a criação de um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral do estudante (MIRANDA, 2021).

A construção do vínculo afetivo entre monitora e criança se dá, primordialmente, nas pequenas interações cotidianas que permeiam o ambiente escolar. Gestos simples como um sorriso acolhedor, palavras de incentivo diante de conquistas acadêmicas ou mesmo a disposição para ouvir atentamente as inquietações do adolescente são fundamentais nesse processo. A escuta ativa desempenha papel central na consolidação desse laço, pois demonstra respeito à individualidade do estudante e valida suas experiências subjetivas. Ao investir em interações pautadas pelo respeito mútuo e pela valorização das emoções da criança, a monitora contribui para o estabelecimento de uma relação baseada na confiança recíproca. Tais práticas cotidianas criam oportunidades para que o adolescente se sinta compreendido e aceito em sua totalidade (JÚNIOR, 2024).

Apesar da importância desse vínculo afetivo, a monitora frequentemente se depara com desafios significativos ao tentar estabelecer uma relação de confiança com o adolescente autista. Barreiras comunicacionais podem surgir devido às particularidades da linguagem verbal e não verbal apresentadas por esses estudantes, dificultando a compreensão mútua das intenções e sentimentos envolvidos nas interações diárias. Além disso, padrões comportamentais característicos do espectro autista — como resistência à mudança ou preferência por rotinas rígidas — podem ser interpretados erroneamente como desinteresse ou rejeição ao contato interpessoal. Esses obstáculos exigem da monitora não apenas paciência e resiliência, mas também flexibilidade para adaptar suas estratégias comunicativas conforme as necessidades específicas do

estudante (STRAVOGIANNIS, 2024).

Diante desses desafios, torna-se imprescindível que a monitora adote estratégias intencionais voltadas ao fortalecimento do vínculo afetivo com o adolescente autista. A personalização das abordagens pedagógicas figura como um recurso valioso nesse sentido: adaptar atividades conforme os interesses individuais do estudante pode aumentar seu engajamento e facilitar a comunicação. Igualmente relevante é o respeito ao tempo e ao espaço necessários para que o adolescente processe informações ou manifeste suas emoções; forçar interações pode gerar desconforto ou retraimento. O uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e estímulos positivos também contribuem para criar um ambiente previsível e seguro, favorecendo gradativamente a aproximação entre monitora e criança (MEDRADO, 2024).

O impacto positivo desse vínculo na autoestima e na segurança emocional do adolescente autista é notório dentro do contexto escolar. Quando se sente acolhido por uma figura adulta confiável, o estudante tende a apresentar maior disposição para participar das atividades propostas em sala de aula, reduzindo comportamentos evitativos ou disruptivos decorrentes da insegurança emocional. O suporte afetivo oferecido pela monitora funciona como um alicerce sobre o qual o adolescente pode construir sua autonomia acadêmica e social; sentir-se valorizado em suas potencialidades fortalece sua autoimagem positiva frente aos desafios inerentes à vida escolar (PINHEIRO, 2023).

Diversos relatos práticos evidenciam situações em que a relação afetiva estabelecida entre monitora e criança resultou em avanços significativos no processo de aprendizagem. Por exemplo, há registros de adolescentes autistas que passaram a demonstrar interesse por atividades coletivas após perceberem apoio consistente da monitora durante momentos críticos de adaptação escolar. Em outros casos, estudantes inicialmente resistentes à participação oral em sala conseguiram superar essa barreira graças à mediação cuidadosa da profissional responsável pelo acompanhamento individualizado — seja através da oferta paciente de alternativas comunicativas ou pela celebração

conjunta das pequenas conquistas diárias (BARRA, 2024).

A formação continuada emerge como aspecto central para aprimorar tanto o olhar sensível quanto às práticas relacionais da monitora junto ao adolescente autista no ambiente escolar. Cursos específicos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), oficinas sobre comunicação alternativa aumentativa (CAA) e grupos reflexivos sobre manejo emocional são exemplos de iniciativas formativas capazes de ampliar repertórios teóricos e práticos desses profissionais. O acesso constante à atualização científica permite que monitoras estejam preparadas para lidar com situações complexas sem recorrer exclusivamente à intuição ou experiência prévia; dessa forma, promovem intervenções mais assertivas fundamentadas em evidências contemporâneas (EHNDO, 2025).

2.5 Convergências entre Wallon e as práticas com crianças autistas

As teorias de Henri Wallon conferem centralidade às emoções e ao afeto como elementos constitutivos do desenvolvimento infantil, atribuindo-lhes papel fundamental na formação da personalidade e na estruturação das funções cognitivas. Para Wallon, o desenvolvimento da criança não se dá de maneira linear ou isolada, mas é resultado da interação dinâmica entre fatores biológicos, afetivos e sociais. No contexto do autismo, essa perspectiva adquire relevância particular, uma vez que as manifestações emocionais e a reciprocidade afetiva frequentemente apresentam especificidades que desafiam as abordagens tradicionais. A compreensão walloniana de que o afeto é motor do desenvolvimento permite ressignificar as dificuldades de comunicação e interação social das crianças autistas não como déficits a serem corrigidos, mas como modos singulares de relação com o mundo, que demandam práticas pedagógicas sensíveis à dimensão afetiva (LOPES; NASCIMENTO, 2019).

A interação afetiva entre o adolescente autista e a monitora pode ser compreendida, à luz das ideias wallonianas, como um espaço privilegiado para a construção da personalidade por meio das relações sociais. Wallon enfatiza que o sujeito se constitui na relação com o outro, sendo o vínculo afetivo um mediador

essencial desse processo. No caso do adolescente autista, a presença constante e atenta da monitora possibilita a criação de um ambiente seguro, no qual as experiências emocionais podem ser compartilhadas e elaboradas. Esse contexto relacional favorece não apenas o desenvolvimento das competências socioemocionais, mas também contribui para a emergência de novas formas de expressão e comunicação, fundamentais para o processo de aprendizagem escolar (OLIVEIRA et al., 2025).

Práticas pedagógicas inspiradas em Wallon que favorecem a expressão emocional e a comunicação em crianças autistas destacam-se pelo reconhecimento do papel ativo do adulto mediador. Tais práticas incluem atividades lúdicas que envolvem o corpo, o olhar e a imitação, bem como estratégias que valorizam as manifestações espontâneas da criança. O adulto mediador, nesse sentido, atua como facilitador das interações, promovendo situações em que o afeto possa ser expresso por meio de gestos, expressões faciais ou vocalizações. A escuta sensível e a disponibilidade para acolher as iniciativas da criança são aspectos centrais dessas práticas, permitindo que ela experimente diferentes formas de participação social e desenvolva gradativamente suas habilidades comunicativas (MIRANDA, 2021).

Entretanto, promover vínculos afetivos com adolescentes autistas apresenta desafios significativos, dada a diversidade dos perfis comportamentais e das formas de manifestação emocional presentes no espectro autista. Muitas vezes, as dificuldades na leitura dos sinais afetivos ou a resistência ao contato físico podem dificultar o estabelecimento de relações próximas. As propostas wallonianas oferecem subsídios importantes para superar essas barreiras ao enfatizarem a importância da empatia e da adaptação do adulto ao ritmo e às necessidades do sujeito autista. Ao reconhecer que cada criança possui um modo singular de vivenciar o afeto, Wallon propõe uma abordagem flexível e respeitosa das diferenças individuais, incentivando práticas pedagógicas que priorizem o respeito à subjetividade (CARDOZO, 2021).

O olhar atento e sensível da monitora é um recurso fundamental para

identificar as manifestações afetivas do adolescente autista, conforme sugerido por Wallon em sua abordagem centrada no sujeito. A monitora deve estar preparada para captar nuances sutis nas expressões emocionais — seja um sorriso discreto, um movimento corporal específico ou uma mudança no tom de voz — que podem indicar abertura ao contato ou necessidade de afastamento. Essa atenção cuidadosa permite não apenas responder adequadamente às demandas emocionais do adolescente, mas também construir uma relação baseada na confiança mútua. A postura investigativa recomendada por Wallon implica observar sem julgar e interpretar os sinais emitidos pelo adolescente à luz de sua história individual e contexto imediato (MANOEL, 2016).

No cotidiano escolar, observa-se que situações em que o afeto foi mobilizado desempenharam papel decisivo no engajamento do adolescente autista nas atividades de aprendizagem. Por exemplo, momentos em que a monitora reconheceu sinais de desconforto emocional e ajustou sua abordagem — oferecendo apoio físico ou verbal resultaram em maior participação do adolescente nas tarefas propostas. Em outros casos, pequenas conquistas foram celebradas conjuntamente, fortalecendo os laços afetivos e promovendo sentimentos positivos associados à experiência escolar. Esses episódios ilustram os princípios wallonianos ao demonstrar que o afeto não é apenas um componente acessório da aprendizagem, mas sim uma condição estruturante para o envolvimento ativo do sujeito no processo educativo (OLIVEIRA et al., 2025).

A análise das convergências entre as concepções wallonianas e as práticas com crianças autistas revela contribuições valiosas para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas e humanizadas. Ao reconhecer a centralidade do afeto nas relações educativas e valorizar a singularidade das manifestações emocionais dos sujeitos autistas, tais práticas desafiam modelos normativos baseados exclusivamente na racionalidade ou na padronização comportamental. A perspectiva walloniana incentiva educadores a repensarem suas intervenções pedagógicas à luz das necessidades reais dos alunos, promovendo ambientes escolares mais acolhedores e propícios ao

desenvolvimento integral (MIRANDA, 2021).

Por fim, as aproximações entre Wallon e as práticas voltadas para crianças autistas apontam para uma pedagogia comprometida com a escuta ativa, o respeito à diferença e a valorização das experiências subjetivas no processo educativo. Essa abordagem contribui não apenas para ampliar as possibilidades de aprendizagem escolar dos sujeitos autistas, mas também para transformar as próprias concepções sobre educação inclusiva. Ao privilegiar o afeto como eixo estruturante das relações pedagógicas, abre-se espaço para uma escola mais democrática e sensível às múltiplas formas de ser e aprender presentes na diversidade humana (JÚNIOR, 2024).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, com ênfase na Pesquisa Narrativa, por compreender que a experiência humana e educativa se revela nas histórias vividas e nas interpretações construídas pelos sujeitos envolvidos. Inspirada em Clandinin e Connelly (2000) e Souza (2019), a metodologia narrativa adota a premissa de que o conhecimento emerge da experiência concreta e dos sentidos atribuídos ao vivido. Nesse sentido, o relato pessoal da pesquisadora — que atuou como monitora de um adolescente autista — constitui o eixo central do estudo, configurando-se como fonte legítima de compreensão, reflexão e produção de significados.

A Pesquisa Narrativa possibilita compreender a afetividade como fenômeno investigativo e, simultaneamente, como elemento essencial da mediação pedagógica e das relações construídas entre monitora e estudante. Ao valorizar o cotidiano escolar, essa abordagem reconhece que a escola transcende a função de espaço de ensino, tornando-se lugar de vínculos, emoções, conflitos, aprendizagens e transformações. A autonarrativa torna-se, assim, um recurso reflexivo que expressa o olhar interno da pesquisadora sobre suas ações e sentimentos, aproximando-se da fenomenologia e da hermenêutica ao buscar interpretar o vivido em sua complexidade, especialmente no que se refere às

relações afetivas e às experiências de aprendizagem.

O estudo foi desenvolvido em uma escola privada de Ensino Fundamental II, situada em área urbana e comprometida com políticas de inclusão. Esse ambiente constitui o cenário das experiências compartilhadas ao longo de dois anos de convivência diária com um adolescente autista do 7º ano, de 13 anos. A pesquisadora, em seu papel de monitora, estabeleceu com ele um vínculo contínuo, pautado pela confiança, respeito e reciprocidade. O afeto não se configurou como elemento secundário, mas como fundamento estruturante das interações cotidianas, orientando a construção de estratégias pedagógicas, comunicativas e relacionais. Os sujeitos da pesquisa são a própria monitora e o adolescente autista, identificado pelo nome fictício Dedé. Dedé, de 13 anos, apresenta retraimento social, hipersensibilidade sensorial e limitações de comunicação verbal, expressando por vezes ideias de modo fragmentado, o que pode gerar ruídos e dificultar a compreensão plena das interações sociais. Essas características tornam ainda mais significativo o processo de construção do vínculo entre monitora e estudante, tecido ao longo do tempo através de gestos, olhares, acolhimentos e mediações que ultrapassaram a dimensão técnica do acompanhamento escolar.

A produção dos dados se deu a partir de registros narrativos reflexivos, elaborados pela própria pesquisadora, preservando a natureza subjetiva, interpretativa e experiencial própria da Pesquisa Narrativa. Entre esses registros, destaca-se uma fotografia datada de abril de 2025, intitulada “Quebra-Cabeças”, que representa uma atividade cotidiana de apoio e regulação emocional vivenciada pelo estudante. Essa imagem não é utilizada como documento ilustrativo, mas como dispositivo narrativo, capaz de evocar memórias, sentimentos e interpretações sobre o processo formativo, afetivo e relacional vivido naquele contexto. A fotografia permitiu revisitar a experiência e reconstruir sentidos sobre o cotidiano escolar, funcionando como elemento catalisador da narrativa.

A análise dos dados seguiu os princípios da Análise Narrativa, conforme proposta por Souza (2019), que considera a narrativa como unidade significativa de

sentido. Os registros foram organizados em torno de quatro eixos interpretativos — afetividade, mediação, aprendizagem e autonomia — os quais permitiram aproximar as experiências vividas do referencial teórico de Henri Wallon, especialmente no que diz respeito à indissociabilidade entre emoção, cognição e movimento. Cada episódio interpretado foi compreendido não como fato isolado, mas como expressão de um fenômeno complexo, no qual o afeto atua como mediador central das aprendizagens e das transformações pessoais.

O rigor ético foi assegurado em todas as etapas da pesquisa. Foram observados os princípios de sigilo, respeito e consentimento informado, garantindo a preservação da identidade do participante e a autorização da família e da instituição escolar para o uso dos registros. O nome do estudante foi substituído por pseudônimo e todos os materiais foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. A adoção de uma metodologia narrativa de caráter afetivo reflete não apenas uma escolha teórico-metodológica, mas também uma postura ética e política, que reconhece o valor das relações humanas na educação inclusiva e reafirma o compromisso com uma abordagem sensível, humanizada e respeitosa.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos episódios vividos, registrados no diário narrativo e nas memórias produzidas ao longo do processo, evidencia um percurso marcado pela construção gradual de um vínculo afetivo com Dedé. Essa relação foi sendo tecida a partir de momentos de acolhimento, crises emocionais, descobertas compartilhadas e reconhecimento mútuo, revelando camadas do cotidiano escolar que não aparecem em instrumentos formais, mas que emergem com força quando narradas a partir da experiência.

A convivência diária permitiu identificar quatro eixos centrais que estruturam a trajetória vivida: (1) a construção do vínculo afetivo; (2) o manejo das crises e a busca por segurança emocional; (3) os desafios socioescolares e a experiência da inclusão; e (4) os interesses pessoais como porta de entrada para interação,

comunicação e aprendizagem. Esses eixos não foram definidos previamente, mas emergiram naturalmente da própria narrativa, conforme orienta a metodologia de cunho biográfico-narrativo, na qual o sentido é construído a partir da experiência contada e revisitada.

O primeiro eixo diz respeito ao vínculo, que não se deu de forma imediata, mas foi se consolidando à medida que Dedé passou a reconhecer minha presença como apoio e não como ameaça. Pequenas trocas cotidianas, aproximações graduais e momentos de escuta sincera foram costurando essa confiança. Em diversos episódios, tornou-se evidente o quanto a afetividade, conforme aponta Wallon, atua como estruturante das relações e como condição para que o processo de aprendizagem se torne possível.

O segundo eixo, referente ao manejo das crises, revela situações marcadas por intensa desregulação emocional, especialmente após atividades avaliativas ou em momentos de sobrecarga sensorial. Nesses episódios, meu papel como monitora não se resumiu a conter comportamentos, mas a mediar emoções, oferecendo suporte, previsibilidade e segurança. A maneira como lidávamos juntos com cada crise fortaleceu o vínculo e ampliou a confiança, reafirmando a centralidade da afetividade e da presença estável como base para a construção da autonomia do adolescente.

O terceiro eixo, ligado aos desafios de inclusão, evidencia a dor da rejeição social e o impacto das relações com os colegas. Momentos nos quais Dedé se percebia excluído ou incompreendido eram acompanhados de retraimento, insegurança e busca por acolhimento. Essas narrativas revelam como o ambiente escolar pode ser, ao mesmo tempo, espaço de crescimento e de vulnerabilidade, e como a figura do monitor — por sua posição de maior proximidade e escuta contínua — assume papel essencial na mediação dessas vivências e na garantia de pertencimento.

O quarto eixo diz respeito aos interesses pessoais, que se mostraram fundamentais para estabelecer comunicação e conexão. A fotografia de 30/04,

intitulada “Quebra-Cabeças”, anexada no apêndices, registra não apenas o passatempo que mobilizava Dedé, mas simboliza o próprio percurso que vivemos: um processo construído peça por peça, no qual cada descoberta compartilhada se tornava uma oportunidade de aproximação, expressão e aprendizagem. Assim como no quebra-cabeça, o vínculo e a compreensão mútua foram sendo montados lentamente, revelando uma imagem cada vez mais nítida de quem Dedé é — e de quem eu me tornei ao acompanhá-lo. Dessa forma, a narrativa construída demonstra que a trajetória com Dedé não pode ser reduzida a fatos isolados, mas deve ser compreendida como um processo relacional, afetivo e experiencial. A partir dos eixos emergentes, torna-se evidente que a escuta sensível, a presença afetiva e o respeito ao tempo do adolescente constituíram elementos fundamentais para seu desenvolvimento emocional, social e escolar, confirmando a centralidade da afetividade defendida por Wallon e reafirmando o papel transformador do monitor no cotidiano escolar.

4.1. Trajetória vivenciada com o aluno autista, destacando momentos significativos de construção do vínculo afetivo

Conheci o Dedé no início de 2024, quando ele chegou à escola sem o acompanhamento de uma monitora. Segundo informações da família, na instituição anterior ele contava com esse apoio, mas na nova escola optou-se por aguardar um período de adaptação, a fim de observar se haveria necessidade de uma profissional de apoio constante. Nos primeiros meses, as aulas transcorriam com relativa tranquilidade, até que, no início de março, ocorreu uma situação que marcou o início da nossa relação.

Durante uma aula de Ensino Religioso, Dedé foi pegar seu material e percebeu que a mochila havia rasgado. Esse pequeno acontecimento foi suficiente para desestruturá-lo emocionalmente, gerando uma intensa crise de choro e desespero. Ele gritava, buscava consertar a mochila a todo custo e rejeitava qualquer tentativa de ajuda. Eu atuava, à época, no apoio geral aos alunos, e ao presenciar a situação, aproximei-me para tentar auxiliá-lo. Apesar de inicialmente também ser rejeitada, sentei-me ao seu lado, no chão, e com paciência e calma, comecei a

conversar com ele. Aos poucos, o mesmo foi se acalmando até que, com a chegada do pai, conseguiu deixar a escola mais conformado e ciente que o seu problema seria resolvido.

Esse episódio, embora desafiador, foi determinante para que a equipe pedagógica percebesse a minha postura diante dessas situações de crise, marcada pela serenidade, escuta e empatia, minha postura a partir daquele momento definiria minha função pelos próximos meses, e ano no outro dia, fui convidada a acompanhar o Dedé diretamente em sala de aula. E assim começou nossa jornada.

Nos primeiros dias de acompanhamento, Dedé demonstrou forte resistência à minha presença. Repetia constantemente que não precisava de ajuda, que conseguia realizar as atividades sozinho e, por vezes, se mostrava irritado com minha tentativa de aproximação. A família e a escola, percebendo essa dificuldade, sugeriram uma nova abordagem: eu passaria a me apresentar não como sua monitora, mas como uma profissional que estava ali para auxiliar toda a turma. Essa estratégia se mostrou eficaz, pois, ao compreender que eu não estava ali exclusivamente para ele, Dedé começou a aceitar minha presença, ainda que com certo distanciamento.

Com o passar do tempo, ele percebeu que eu ajudava os colegas e que, aos poucos, também poderia ajudá-lo. A relação foi se transformando gradativamente. De uma postura inicial de rejeição, passamos a uma convivência pautada em respeito e reconhecimento. Dedé passou a aceitar pequenas intervenções e começou a compreender que minha presença não representava uma invasão, mas uma parceria em seu processo de aprendizagem.

Durante esse processo, presenciei momentos de forte desregulação emocional, que exigiram sensibilidade e paciência para lidar com as especificidades do aluno. Um dos episódios mais marcantes aconteceu na biblioteca — um espaço que ele costumava utilizar para se acalmar, realizando atividades como montar quebra-cabeças e desenhar. Em determinado dia, ao chegar ao local, encontrou as peças do quebra-cabeça desorganizadas e viradas. Sentindo-se

injustiçado, Dedé entrou em crise, chorou intensamente e usou palavras agressivas. As pessoas presentes, sem compreender totalmente o contexto, tentaram corrigi-lo de forma direta, o que aumentou ainda mais seu descontrole.

Diante da situação, aproximei-me e, em um gesto espontâneo, o abracei para contê-lo e transmitir segurança. Conversei com ele com voz calma, garantindo que ele não estava sozinho e que eu estava ali para ajudá-lo. Esse momento foi decisivo para nossa relação. A partir dali, Dedé começou a me enxergar como um ponto seguro dentro da escola, alguém em quem ele podia confiar e recorrer em momentos de angústia.

Com o tempo, percebi que essa relação afetiva passou a se refletir também no campo social. Apesar de ser comunicativo, Dedé apresentava uma fala e um comportamento mais infantilizados, o que provocava certo afastamento dos colegas, especialmente daqueles que já o conheciam da escola anterior. Por não compreenderem suas particularidades, algumas crianças começaram a excluí-lo, chamando-o de “chato” ou evitando sua companhia. Essa exclusão o entristecia e o fazia buscar refúgio na minha presença. Muitas vezes, ele preferia lanchar comigo na sala dos funcionários, e chegou a dizer aos pais que eu era a única pessoa na escola que gostava dele.

Essas situações evidenciam a necessidade de um olhar mais inclusivo por parte da escola como um todo, voltado à conscientização das demais crianças sobre as diferenças e sobre o respeito mútuo. A ausência de práticas pedagógicas que estimulem a empatia e a convivência saudável pode reforçar sentimentos de exclusão, que impactam diretamente o bem-estar e o desenvolvimento escolar de alunos com TEA.

O ano de 2024 marcou uma transição muito significativa para o Dedé. Ele estava passando do 5º para o 6º ano, e essa mudança, para as crianças típicas já é uma grande mudança é bastante sentida, imagina para uma atípica. No caso, para Dedé representou um verdadeiro desafio. O ingresso no Ensino Fundamental II trouxe uma nova rotina, novos professores e uma nova forma de organização escolar.

No Ensino Fundamental I, ele estava acostumado com uma professora regente que acompanhava a turma em quase todas as disciplinas, além de outras duas ou três que apareciam eventualmente para matérias específicas. Já no 6º ano, tudo mudou: eram mais de dez professores, cada um com seu estilo de aula, com seu ritmo e suas exigências. As aulas tornaram-se mais rápidas, a quantidade de conteúdos aumentou, e o tempo de cópia e execução das atividades passou a ser menor.

Essas transformações, que exigem dos alunos um processo natural de adaptação, foram especialmente desafiadoras para o Dedé, pois alteraram completamente a rotina à qual ele estava acostumado. Nada daquilo que fazia parte do seu cotidiano anterior estava presente nessa nova fase. Isso se refletia nas tarefas diárias: ele apresentava dificuldade em acompanhar o ritmo de cópia no quadro, ficava frustrado quando não conseguia concluir no tempo estipulado e, muitas vezes, recusava qualquer tipo de ajuda, especialmente porque tinha um forte senso de autonomia e não aceitava que ninguém escrevesse no seu caderno.

Além disso, o período coincidiu com o início da adolescência, uma fase naturalmente marcada por transformações físicas, emocionais e comportamentais. Trabalhar com um adolescente autista é um desafio diferente do trabalho com crianças pequenas, pois as mudanças hormonais e o amadurecimento do corpo e das emoções influenciam diretamente o comportamento e a forma como ele se relaciona com o mundo. Dedé, em particular, vivia esse momento com intensidade. Tornou-se mais nervoso, mais sensível às mudanças, e apresentava oscilações de humor. Somado a isso, ele também convive com o diagnóstico de diabetes, o que exige ainda mais atenção e cuidado. No decorrer do ano de 2025 iniciou o uso de uma medicação prescrita pelo psiquiatra, mas a dose e o horário de uso precisaram ser ajustados, pois o remédio começou a afetar seu rendimento na escolar, o mesmo causava sonolência o que dificultava sua atenção. Foi necessário muito diálogo com a família e observação do seu comportamento para encontrar o equilíbrio entre o tratamento e a rotina escolar.

Esses fatores, juntos, mostravam o quanto o processo de ensino e aprendizagem vai muito além do conteúdo. Envolve o olhar sensível para as condições emocionais, físicas e afetivas do aluno. E foi a partir desse olhar que comecei a compreender o quanto o afeto seria essencial para o desenvolvimento dele.

Com o passar do tempo, percebi que o Dedé tem um interesse especial por carros. Ele conhece marcas, modelos, cores, e consegue até mesmo identificar os veículos apenas pelo som de sua buzina. Passei, então, a me aproximar desse universo como uma forma de estabelecer vínculo. Comecei a perguntar sobre os carros que víamos, pedia que ele me explicasse os nomes e as diferenças entre os modelos. Mesmo quando eu já sabia a resposta, fazia questão de ouvir a explicação dele, porque percebia o brilho no olhar e a satisfação de ser escutado e valorizado.

Essas pequenas conversas se transformaram em pontes de confiança. A partir desse interesse comum, criamos uma relação de parceria. Ele começou a se abrir mais, a aceitar minha presença e, aos poucos, a permitir minha ajuda em momentos de dificuldade. Foi um processo de aproximação feito com paciência, respeito e, acima de tudo, afeto. Entrar no mundo dele, reconhecer o que ele gostava e valorizar suas particularidades foi o caminho para construir uma relação sólida e significativa, que refletiu diretamente em sua aprendizagem e em seu bem-estar na escola.

Com o passar dos meses, pude perceber mudanças sutis, mas muito significativas, no comportamento de Dedé. Ele já não reagia com tanta resistência quando eu me aproximava para oferecer ajuda, e aos poucos começou a compreender que o meu papel era estar ao lado dele, não para fazer por ele, mas para facilitar o caminho. Essa confiança foi sendo construída passo a passo, em gestos pequenos, como aceitar que eu copiasse uma parte da lição enquanto ele completava a outra. Esse foi um marco muito importante no nosso processo, pois representou o primeiro sinal de que ele estava disposto a dividir comigo a responsabilidade pelo aprendizado.

A cada dia, o Dedé demonstrava mais segurança. Quando eu lia as atividades para ajudá-lo a entender o enunciado, ele começou a me escutar com mais atenção e, em alguns momentos, até pedia para que eu explicasse novamente. Isso era um avanço enorme, considerando que, no início do ano, ele sequer permitia que eu interferisse em seu caderno.

Percebi também que, à medida que ele se sentia mais compreendido, as crises diminuía. Situações que antes geravam muita frustração, como quando a professora apagava o quadro antes que ele terminasse de copiar começaram a ser enfrentadas de forma diferente. Quando percebia que algo o incomodava, eu tentava intervir com calma, ajudando-o a respirar, a organizar o pensamento e a encontrar uma solução. Essa escuta atenta foi essencial para que ele se sentisse respeitado e, ao mesmo tempo, amparado.

Com o tempo, a relação entre nós se transformou. Já não era apenas monitora e aluno havia ali um vínculo de afeto e confiança que nos unia de forma muito genuína. O afeto foi, sem dúvida, o ponto central de toda essa caminhada. Foi por meio dele que consegui adentrar o mundo do Dedé, compreender suas particularidades, suas formas de ver e sentir o mundo, e ajudá-lo a se expressar melhor dentro do ambiente escolar.

O aprendizado dele começou a se expandir. Ele passou a participar com mais interesse das aulas, principalmente quando o conteúdo era relacionado a temas que despertavam sua curiosidade, principalmente matemática. Sempre que o assunto envolvia números, observação ou algo que pudesse relacionar a carros, e produtos eletrônicos ele se envolvia com entusiasmo. Aproveitei essas brechas para planejar pequenas estratégias que pudessem relacionar o conteúdo escolar com seus interesses pessoais, o que fez com que ele se sentisse mais incluído e motivado.

Outra mudança perceptível foi a melhora na convivência com os colegas. No início do ano, ele evitava o contato com os outros alunos, preferindo permanecer em silêncio e distante. Com o tempo, passou a interagir de forma gradual, primeiro em situações mais controladas e, depois, espontaneamente. Pequenos gestos,

como aceitar sentar perto de outro colega ou responder a uma pergunta feita em grupo, mostravam o quanto ele estava se abrindo ao convívio social. Essas conquistas, embora simples aos olhos de quem não o conhecia, representavam muito para mim e para toda a equipe escolar. Eram resultados concretos de um trabalho pautado no afeto, no respeito e na escuta.

Entendi, através dessa experiência, que o aprendizado não acontece apenas nos livros ou nas atividades propostas, mas também nas relações humanas que se constroem dentro da escola. Dedé me ensinou que cada aluno tem o seu tempo, a sua forma de aprender e de sentir o mundo. E que, para alcançar o aprendizado verdadeiro, é preciso antes conquistar o coração. O afeto abre portas que o método, sozinho, jamais conseguiria abrir. Foi esse laço que permitiu que ele se sentisse seguro para tentar, errar, pedir ajuda e celebrar suas próprias conquistas.

Encerrar aquele ano letivo foi muito emocionante. Ao olhar para trás e relembrar o quanto avançamos juntos, percebi que cada dificuldade enfrentada teve um propósito. O que começou com resistência e medo se transformou em uma relação de parceria, respeito e carinho. O Dedé aprendeu muito, mas eu aprendi ainda mais. Aprendi que educar é um ato de amor, e que, especialmente no trabalho com crianças e adolescentes com autismo, o afeto é o maior instrumento de ensino que existe.

4.2 O papel da afetividade no desenvolvimento e na aprendizagem sob a perspectiva da teoria de Henri Wallon

Os resultados desta pesquisa revelam o processo de construção e consolidação do vínculo afetivo entre eu, a monitora, e o Dedé, o adolescente autista, ao longo de dois anos de convivência, destacando como esse vínculo influenciou diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo do estudante. Desde o primeiro contato, observou-se que o afeto era o elemento que dava sentido às interações e possibilitava o avanço na aprendizagem e na autonomia do adolescente. A trajetória acompanhada demonstra que o processo de inclusão escolar vai muito além da adaptação curricular; ele se sustenta na

presença sensível de educadores capazes de estabelecer relações baseadas na empatia e no respeito à singularidade do outro.

Nos primeiros meses de acompanhamento, a relação entre mim e o Dedé foi marcada por resistência e retraimento. Ele evitava o contato visual e demonstrava desconforto diante de interações mais próximas. Sempre muito consciente de que o vínculo não pode ser imposto, optei por adotar uma postura observadora e acolhedora, respeitando o tempo dele. Aos poucos, pequenos gestos passaram a sinalizar a abertura para o contato, como a aceitação de estarmos lado a lado ou o simples fato dele permitir aproximações sem reagir com retração. Essa fase inicial evidenciou a importância da paciência, da escuta e da presença silenciosa como ferramentas de mediação afetiva. Conforme Henri Wallon defende, a emoção é a primeira forma de comunicação humana, e o olhar sensível do educador é capaz de decifrar e responder a essas expressões não verbais que antecedem a palavra.

Com o passar do tempo, o brincar foi introduzido como uma ponte comunicativa entre nós. As atividades lúdicas como os jogos de quebra-cabeças, desenhos, e momentos de interação tornaram-se um espaço de encontro e expressão. O lúdico possibilitou que Dedé participasse das atividades com maior interesse, demonstrando alegria e curiosidade. A cada momento compartilhado, fortalecia-se o vínculo de confiança e ampliava-se a capacidade de diálogo. A teoria walloniana oferece base sólida para compreender esse fenômeno, uma vez que, para Wallon, o jogo é expressão da afetividade e condição essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas e sociais. Ao incorporar o lúdico como estratégia de mediação, pude transformar o momento pedagógico em uma experiência afetiva, na qual o aprender se confundia com o brincar.

À medida que o vínculo afetivo se fortalecia, transformações significativas tornaram-se visíveis no comportamento e na aprendizagem de Dedé. Ele passou a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares, passou a interagir mais com os professores e colegas, passou também a aceitar desafios com menos resistência. Situações que antes geravam ansiedade, como mudanças na rotina ou tarefas novas, começaram a ser enfrentadas com serenidade, desde que eu

estivesse por perto. Esse comportamento evidencia que o afeto atua como base de segurança emocional, o que permitiu que Dedé se arriscasse e explorasse novas experiências sem medo do fracasso. Conforme Wallon (1995), o desenvolvimento humano depende da integração entre emoção e pensamento; quando o aluno se sente acolhido, sua inteligência se expande, pois o afeto organiza o comportamento e direciona a ação.

Nos registros de diário de campo ainda pude guardar momentos de profunda conexão emocional entre mim e o Dedé, marcados por gestos simples, mas carregados de significado. Em uma das atividades desenvolvidas em sala, elaboramos juntos um pensamento para construir uma resposta, e ao formular algo com suas próprias palavras veio a surpresa: “Beatriz!! Eu consegui fazer sozinho.” O seu reconhecimento sobre suas habilidades ganhou meu sorriso e gratidão. Essa frase, aparentemente simples, sintetiza o resultado de quase dois anos de trabalho pautado pela afetividade e pela escuta atenta. O sentimento de capacidade, fortalecido pelo vínculo afetivo, é expressão concreta da autonomia emocional e cognitiva defendida por Wallon. Nessa perspectiva, o afeto não é apenas um elemento emocional, mas uma força que sustenta o desenvolvimento da autoconfiança e da autoimagem positiva.

A análise dos episódios vividos confirma a relevância da teoria walloniana ao demonstrar que emoção, cognição e movimento estão interligados no processo educativo. Assim como Wallon, outros autores reforçam a centralidade da afetividade na aprendizagem. Vygotsky (2007) argumenta que o aprendizado é mediado por relações sociais e emocionais significativas; Piaget (1971) defende que a cooperação e o vínculo afetivo favorecem o desenvolvimento moral e intelectual; Kupfer (2015) e Bosa (2020) destacam a importância da escuta empática na educação de crianças e adolescentes com autismo. Essas convergências teóricas demonstram que a relação entre afeto e aprendizagem é condição para a inclusão e o desenvolvimento integral do sujeito.

4.3 Contribuições dessa relação afetiva para o processo de inclusão e aprendizagem escolar

A relação afetiva construída ao longo do acompanhamento com Dedé revelou-se um elemento estruturante para o êxito do processo de inclusão e para a ampliação das possibilidades de aprendizagem escolar. O vínculo afetivo não funcionou apenas como um suporte emocional, mas como um recurso pedagógico fundamental, que permitiu ao a ele se sentir seguro, acolhido e respeitado. Essa segurança subjetiva é essencial para estudantes com TEA, pois influencia diretamente sua capacidade de autorregulação, de interação e de engajamento nas atividades acadêmicas (KLIN; VOLKMAR, 2003). Assim, o afeto tornou-se o alicerce para que Dedé pudesse transitar com menos sofrimento pelos desafios impostos pela rotina escolar e pelas mudanças inerentes ao processo de desenvolvimento.

Além disso, esse vínculo foi determinante para minimizar episódios de crise e potencializar a estabilidade emocional necessária para a aprendizagem. A literatura destaca que alunos com TEA se beneficiam significativamente de relações mediadas por confiança e previsibilidade, especialmente quando enfrentam situações de frustração ou quebra de rotina (GRANDIN; PANEK, 2013). A experiência vivida evidencia que a presença constante e afetiva da monitora funcionou como um ponto de referência emocional, ajudando o aluno a reorganizar seus estados internos durante episódios de desregulação. Esse cuidado permitiu que as crises fossem manejadas de forma mais rápida, reduzindo impactos negativos na aprendizagem e fortalecendo a sensação de pertencimento.

O vínculo também possibilitou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais personalizadas, fundamentadas nos interesses pessoais de Dedé especialmente seu apreço por carros, eletrônicos e marcas. A literatura confirma que, quando o ensino se apoia em temas de interesse da criança com autismo, o engajamento e o desempenho escolar aumentam significativamente (PRIZANT; WETHERBY, 2005). Ao incorporar esse interesse como ponto de partida para interação e aprendizagem, foi possível construir pontes significativas

entre o aluno e o conteúdo, tornando as aulas mais acessíveis e fortalecendo sua autonomia intelectual.

Outro aspecto fundamental foi o fortalecimento das habilidades sociais, já que alunos com TEA frequentemente apresentam desafios de interação, comunicação e convivência em grupo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O vínculo afetivo serviu como mediação entre Dedé e seus colegas, favorecendo a participação em atividades coletivas e reduzindo comportamentos de isolamento. Ao se sentir compreendido e emocionalmente apoiado, ele apresentou maior abertura para interagir, aceitar ajuda e se integrar ao ambiente escolar o que dialoga com estudos que demonstram como relações seguras promovem maior participação social e acadêmica (VYGOTSKY, 1998).

Por fim, a experiência permitiu observar como a afetividade impacta diretamente processos cognitivos e motivacionais. Wallon (1995) já apontava que emoção, cognição e afetividade são dimensões inseparáveis no desenvolvimento humano, influenciando atenção, memória e capacidade de aprendizagem. No caso do aluno acompanhado, foi perceptível que, à medida que ele se sentia emocionalmente amparado, sua capacidade de foco aumentava, sua resistência às atividades diminuía e sua disposição para tentar mesmo diante de dificuldades se ampliava. Esse conjunto de transformações demonstra que, para além de estratégias didáticas, o afeto é um elemento que organiza subjetivamente o aluno, criando condições reais para que a aprendizagem aconteça. Assim, a trajetória vivida reafirma o que as pesquisas em educação inclusiva defendem: que o vínculo entre professor e aluno é uma das bases mais potentes para o desenvolvimento de estudantes neurodivergentes.

4.3.1 Contribuições para família, professores, estudantes da graduação— Futuros pedagogos e professores

A relação afetiva construída entre mim e o Dedé gerou contribuições significativas para sua família também, que passou a perceber a escola como um espaço mais seguro, compreensivo e preparado para acolher as especificidades do

estudante. A literatura demonstra que o envolvimento afetivo da equipe escolar reduz a ansiedade das famílias e fortalece a parceria necessária para o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA (SCHMIDT; BOSA, 2007).

Essa aproximação também favoreceu o diálogo sobre rotinas, manejo de crises, uso de medicação e adaptações pedagógicas, promovendo uma relação colaborativa fundamentada no respeito e na confiança. Estudos indicam que quando escola e família atuam em sintonia, a evolução emocional e comportamental dos alunos é mais evidente. Assim, a relação afetiva estabelecida repercutiu na segurança emocional do aluno e, simultaneamente, no fortalecimento do vínculo entre responsáveis e escola (OZONOFF; DAWSON; MC PARTLAND, 2018).

Para os professores, a experiência com o aluno evidenciou que a afetividade é uma dimensão essencial da prática pedagógica, especialmente no contexto da educação inclusiva. Autores como Paulo Freire (1996) defendem que ensinar implica estabelecer uma relação humana e dialógica, na qual o educador reconhece o aluno em sua singularidade e história. No campo específico do autismo, pesquisas apontam que o vínculo afetivo favorece a autorregulação emocional e amplia as possibilidades de engajamento em atividades escolares (GRANDIN; PANEK, 2013).

A trajetória acompanhada permitiu aos docentes compreender que práticas inclusivas exigem mais do que adaptações curriculares: exigem sensibilidade, escuta e capacidade de interpretar comportamentos à luz das necessidades emocionais da criança. Além disso, reforçou a importância da formação continuada em temas como autismo, desenvolvimento socioemocional e intervenções baseadas em evidências, como recomenda o CDC (Centers for Disease Control and Prevention) em seus guias sobre TEA (CDC, 2020). Assim, os professores puderam perceber que o afeto não substitui o ensino ele o potencializa.

Para estudantes de Pedagogia e licenciaturas, a experiência analisada oferece um exemplo concreto da importância da afetividade na prática educacional,

atuando como ponte entre teoria e vida escolar. Vygotsky (1998) afirma que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e que a mediação afetiva do adulto é decisiva na aprendizagem. A vivência relatada evidencia exatamente esse princípio: o aluno só pôde avançar academicamente porque antes foi acolhido emocionalmente, e seu mundo subjetivo foi reconhecido como parte do processo educativo. A literatura aponta que a formação docente contemporânea deve integrar competências socioemocionais, manejo de comportamentos e estratégias inclusivas como pilares fundamentais da prática (MANTOAN, 2015).

Ao observar o desenvolvimento do aluno e o papel do vínculo afetivo, os futuros pedagogos aprendem que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve construir relações, compreender singularidades e valorizar interesses pessoais como recursos pedagógicos, conforme defendem autores da educação inclusiva contemporânea (BAUMAN; BIKLEN, 2017). Dessa forma, essa experiência torna-se formativa, contribuindo para a formação de profissionais mais humanos, sensíveis e preparados para atuar com a diversidade no contexto escolar.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender a importância da afetividade na relação entre uma monitora e um adolescente autista, analisando como o vínculo estabelecido ao longo de dois anos influenciou seu processo de aprendizagem e desenvolvimento emocional. A partir da teoria psicogenética de Henri Wallon, buscou-se refletir sobre a integração entre emoção, cognição e ação, considerando que o afeto é a base de toda relação humana e o ponto de partida para o desenvolvimento integral do sujeito. A abordagem narrativa e autonarrativa possibilitou-me revisitar experiências cotidianas, atribuindo sentido aos momentos de mediação e aprendizagem que marcaram a trajetória junto ao Dedé.

Os resultados apontaram que o afeto se consolidou como o principal eixo mediador do processo educativo. A partir da escuta sensível, do respeito ao

tempo do adolescente e do uso do lúdico como linguagem de aproximação, foi possível construir uma relação de confiança e pertencimento. Essa relação favoreceu a comunicação, ampliou a participação do adolescente nas atividades escolares e fortaleceu sua autonomia e autoestima. Cada gesto de carinho, cada olhar de reconhecimento e cada pequena conquista tornaram-se expressões concretas de que o afeto é o motor que impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a teoria walloniana mostrou-se um referencial potente para compreender como emoção e razão caminham lado a lado no processo de formação.

A trajetória também me trouxe transformações significativas na postura. O convívio diário com Dedé possibilitou-me repensar as práticas, compreender a complexidade do ensino inclusivo e reconhecer o valor do vínculo humano como parte indissociável do ato de educar. Aprendi, sobretudo, que a afetividade não é um recurso complementar, mas uma condição essencial para a aprendizagem significativa. Ao acolher o outro com empatia e paciência, o educador cria um ambiente em que o aluno se sente capaz de experimentar, errar, criar e crescer, encontrando no afeto a segurança necessária para se desenvolver.

No âmbito da educação inclusiva, esta pesquisa reforça que o processo de aprendizagem das pessoas com Transtorno do Espectro Autista exige mais do que metodologias adaptadas: requer sensibilidade, escuta e envolvimento emocional. A afetividade não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também promove a construção da identidade e da autonomia. Assim, o papel da escola e dos educadores é criar espaços de convivência que reconheçam a singularidade de cada aluno, valorizando o afeto como instrumento de inclusão, respeito e humanização.

Como contribuição prática, o estudo evidencia que o brincar e o lúdico são estratégias poderosas para estabelecer vínculos afetivos e estimular o aprendizado. Reforça também a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, para que possam compreender o afeto não como algo espontâneo ou intuitivo, mas como uma dimensão intencional da prática

pedagógica. Do mesmo modo, destaca a importância do envolvimento das famílias, que precisam acreditar nas possibilidades de aprendizagem de seus filhos e reconhecer os avanços que resultam do trabalho coletivo entre escola, monitor e comunidade.

Conclui-se que a afetividade é o elo que sustenta todo o processo educativo e que, ao ser incorporada à prática pedagógica, transforma o ato de ensinar em um encontro genuíno entre seres humanos. A relação construída entre mim, a monitora e o Dedé, o adolescente autista mostrou que o afeto é capaz de romper barreiras comunicacionais, despertar potencialidades e dar sentido à aprendizagem. Como afirmou Henri Wallon, “a emoção é o primeiro e mais profundo elo entre o ser humano e o mundo”, e foi por meio desse elo que se construiu essa história de crescimento, confiança e esperança no poder transformador da educação.

Perspectivas Profissionais

Durante a trajetória no curso de pedagogia, pude experimentar as possibilidades e as portas que o curso proporciona, pude vivenciar o que é estar dentro da escola e da sala de aula. Experiências que não apenas enriqueceram meu currículo, mas me moldaram como pessoa e profissional. Penso que sua conclusão representa não apenas o encerramento de uma etapa, mas o início de muitas outras possibilidades que se abrem diante de mim. No caminho, aprendi na prática o quanto a área da educação pode ser ampla e transformadora, capaz de abrir caminhos que antes eu nem imaginava. Cada experiência até aqui vivida, cada leitura, cada estágio, cada professor contribuíram para que eu compreendesse o papel de um pedagogo, e sua importância na sociedade, aprendi que este papel é de constante aprendizagem, estudo e renovação.

Diante das experiências vividas no estágio, ao concluir o curso penso em inicialmente trabalhar na Educação Infantil, pois foi nela que eu me descobri educadora. Onde me apaixonei pela pedagogia e pela capacidade de transformação que ela traz. Vivenciar as mudanças e aprendizagem nessa fase

é gratificante, pois é um momento de mudanças significativas e bem marcadas, é onde se formam as bases do desenvolvimento, e por ser o primeiro contato da criança com a escola, tudo é novo e se torna uma grande descoberta. Acompanhar e fazer parte deste processo torna o trabalho pra mim, muito prazeroso. É indescritível o prazer e a realização que é sentida ao ver a evolução e a aprendizagem das crianças ao chegarem ao final de um ciclo, e com certeza é algo que eu gostaria muito de vivenciar novamente, mas agora como regente.

Tenho também o desejo de continuar me aperfeiçoando na área de Educação Especial, que durante minha trajetória dentro do curso foi um fator marcante, me conquistou e gerou em mim o desejo de fazer mais, entender e aprender mais sobre aqueles que muitas vezes não têm voz, ou não são vistos. É uma área que exige mais do que apenas conhecimento especializado, acredito que é necessário uma vocação, e me visualizo dentro desse perfil. Em mim existe o desejo e a expectativa de futuramente ter um espaço de acolhimento e aprendizagem para receber crianças com TEA que contribua no desenvolvimento social e emocional, além de proporcionar trocas afetivas que contribuam para um melhor desempenho escolar.

Minhas perspectivas de atuação vão para além da educação, tenho também o sonho de investir no meu negócio de doces e continuar atuando periodicamente como doula. Atividades essas que parecem distantes, mas que me aproximam do propósito do cuidado, da sensibilidade, e da dedicação ao outro. Características essas aperfeiçoadas dentro do curso de pedagogia. Durante o percurso até aqui lidei com o desafio de lidar com esses diferentes sonhos e papéis, e pude perceber o quanto se complementam e conversam entre si, me tornando uma profissional mais capaz, competente e mais humana.

Tenho ciência que a caminhada para alcançar esses sonhos não será fácil, até mesmo porque até aqui nada foi. Mas pretendo me esforçar ao máximo e nunca desistir até alcançar, sempre buscando estratégias e caminhos que possibilitem a realização dos mesmos. Continuarei com minha formação profissional dentro da educação, em busca de aperfeiçoamento e crescimento,

estudando para passar em concursos que me permita ter uma melhor condição financeira e tempo para conciliar meus outros objetivos.

Diante disso, levo comigo a certeza de que a Pedagogia abre muitas portas, para múltiplos caminhos e me oferece ferramentas para atuar em diferentes contextos, mostrando a empatia, a responsabilidade, o amor, e o cuidado aprendido dentro do curso. Carrego comigo que ser pedagoga é, acima de tudo, acreditar que o ato de educar é acolher e transformar vidas, e levo isso em tudo que me proponho a fazer. Fazer a diferença na vida das pessoas, esse é o meu propósito!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5. 5. ed. Washington, DC: APA, 2014.

BAUMAN, Z.; BIKLEN, S. Aprendendo a ver: inclusão, diversidade e educação. São Paulo: Moderna, 2017.

BARRA, L. S. S. Abordagens pedagógicas em relação a um estudante com Transtorno do Espectro Autista na cidade de Linhares. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6302>. Acesso em: 10 maio 2025.

CARDOZO, P. R. A inclusão de alunos com TEA no ensino fundamental: uma análise a partir da prática pedagógica na perspectiva do afeto. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9567>. Acesso em: 12 maio 2025.

CDC – CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Autism Spectrum Disorder (ASD). Atlanta, 2020. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism>. Acesso em: 15 maio 2025.

CHAGAS SILVA, R. C. A autista e o mundo: um estudo de caso na perspectiva da psicologia cultural. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Acesso em: 20 julho 2025.

EHNDO, S. B. Construção de guia neuropsicológico para educadores de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. Brasília: Universidade de Brasília, 2025. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/51936>. Acesso em: 23 maio 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRANDIN, T.; PANEK, R. O cérebro autista: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2013.

JÚNIOR, D. J. C. Iniciação à ciência pedagogia UninCor. Revista de Iniciação Científica do UninCor, 2024. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/iniciacaocientifica/article/viewFile/6977/10952305>. Acesso em: 25 maio 2025.

KLIN, A.; VOLKMAR, F. Aspects of Autism and Autism Spectrum Disorders. In: RUTTER, M.; TAYLOR, E. (org.). Child and Adolescent Psychiatry. 4. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

LOPES, M. M.; NASCIMENTO, L. M. C. F. Autismo, interação e aprendizagem: uma relação através do afeto. Revista Educação-UNG-Ser, 2019. Disponível em: <https://revistas.ung.br/educacao/article/view/3705>. Acesso em: 28 maio 2025.

MANOEL, V. F. A importância da afetividade para o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista. Cadernos PDE, 2016. Acesso em: 30 maio 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MEDRADO, V. (org.). Pensamento em ação: estudos sobre formação, educação e dinâmicas sociais. v. 2. São Paulo: Dialética, 2024. E-book. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=tAAcEQAAQBAJ>. Acesso em: 3 jun. 2025.

MIRANDA, E. Educação inclusiva & a parceria da família: uma dimensão

terapêutica. São Paulo: Literare Books, 2021. E-book. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=OYs0EAAAQBAJ>. Acesso em: 5 jun. 2025.

OLIVEIRA, C. S. A. de; BONINI, J. S.; BLUM, C. L.; SILVA, W. C. F. N. da; PIOVEZANI, J. C. (orgs.). Autismos em mosaico: diálogos entre saúde, educação e inclusão. v. 2. Curitiba: CRV, 2025. E-book. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=cT-EEQAAQBAJ>. Acesso em: 7 jun. 2025.

OZONOFF, S.; DAWSON, G.; McPARTLAND, J. A Parent's Guide to High-Functioning Autism Spectrum Disorder. 3. ed. New York: Guilford Press, 2018.

PINHEIRO, P. S. da S. Investigando o papel das emoções e afetividade no processo ensino-aprendizagem: um estudo de caso com aluno do ensino médio com TEA.

2022. Universidad Autónoma de Asunción. Disponível em: <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1299>.

Acesso em: 10 jun. 2025.

PRIZANT, B.; WETHERBY, A. Critical Issues in Enhancing Communication Abilities for Persons with Autism. In: FREDERICKS, M. (org.). Autism: Identification, Education, and Treatment. 3. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. Autismo e família: percepções e estratégias maternas frente ao diagnóstico de autismo. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 2, p. 185–194, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000200008>. Acesso em: 12 jun. 2025.

STRAVOGIANNIS, A. L. Autismo: um olhar por inteiro. E-book. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=0KAeEAAAQBAJ>. Acesso em: 14 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

APÊNDICE
FOTOGRAFIA



ANEXOS**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos

TERMO DE CONSENTIMENTO
Para menor de idade

Meu nome é Beatriz Cardoso Martins,¹ aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº. 180098331, CPF 069.329.451-50. Estou realizando o trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre “As relações de afeto entre um adolescente autista e a monitora e sua importância para a construção da aprendizagem escolar”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire².

O principal objetivo é analisar o afeto como fator potencializador do desenvolvimento na aprendizagem na educação inclusiva. Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar observações durante as aulas com seu filho. Esclareço que as observações ocorrerão em horário de aulas; as informações pessoais de seu filho serão preservadas, ele não será identificado no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ele; lhe é garantido a possibilidade de desistir da pesquisa em qualquer momento.

Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail: bia.cardoso.martins@gmail.com e pelo telefone celular 61 99246-5026. A participação de seu filho é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo meu filho a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome do aluno: _____

Nome do(a) responsável pelo aluno: _____

RG ou CPF: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

¹ Contato: 61992465026 – E-mail: bia.cardoso.martins@gmail.com

² Contato: Prof^a Dr^a Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com.