

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Elitânia Vieira Lima

Doutoranda em Educação. Universidade Leonardo da Vinci. Paraguai

Mestre em Letras. Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Graduação em Química. Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

Graduação em Letras. Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1093262974785049>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7254-3273>

RESUMO

Este artigo analisa a importância da afetividade na construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial. Desenvolveu-se uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, com base em livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados ao tema. Os resultados indicam que acolhimento, escuta pedagógica, confiança e reconhecimento das singularidades favorecem a participação, o pertencimento, a autonomia e o envolvimento dos estudantes com a aprendizagem. Evidenciou-se, contudo, que a afetividade não deve ser confundida com permissividade, assistência ou superproteção. Sua contribuição depende da articulação com planejamento flexível, acessibilidade, avaliação processual, formação docente, recursos pedagógicos e trabalho colaborativo. Conclui-se que práticas inclusivas consistentes exigem a integração entre vínculo humano, intencionalidade pedagógica e compromisso institucional, garantindo que as diferenças sejam consideradas sem limitar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Afetividade; Educação Especial; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of affectivity in developing inclusive pedagogical practices in Special Education. A qualitative narrative literature review was conducted based on books, scientific articles, and regulatory documents related to the topic. The results indicate that welcoming attitudes, pedagogical listening, trust, and recognition of individual differences foster student participation, belonging, autonomy, and engagement in learning. However, affectivity should not

be confused with permissiveness, assistance, or overprotection. Its contribution depends on its integration with flexible planning, accessibility, formative assessment, teacher education, pedagogical resources, and collaborative work. It is concluded that consistent inclusive practices require the integration of human relationships, pedagogical intentionality, and institutional commitment, ensuring that differences are addressed without limiting students' learning and development opportunities.

Keywords: Affectivity; Special Education; Inclusive education; Pedagogical practices; Learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento de que as diferenças presentes no espaço escolar não constituem impedimentos à aprendizagem, mas elementos que exigem a reorganização das práticas pedagógicas. Na Educação Especial, essa compreensão demanda superar propostas centradas apenas no acesso à escola, direcionando a atenção para as condições que asseguram participação, aprendizagem, autonomia e pertencimento. Incluir, portanto, significa transformar relações, estratégias e estruturas que ainda restringem a experiência educacional dos estudantes, essa compreensão encontra respaldo em Almeida (2025) e Glat e Pletsch (2013).

Nesse contexto, a afetividade ocupa posição relevante por estar presente nas relações estabelecidas entre professor, estudante, conhecimento e comunidade escolar. O modo como o aluno é recebido, escutado e reconhecido interfere em sua segurança para participar das atividades, comunicar necessidades e enfrentar desafios. Essa dimensão assume especial importância quando estigmas, expectativas reduzidas e práticas homogeneizadoras dificultam a expressão das capacidades e singularidades dos estudantes atendidos pela Educação Especial, essa compreensão também se apoia em Mahoney e Almeida (2000).

Entretanto, a valorização da afetividade não deve ser confundida com assistencialismo, permissividade ou proteção excessiva. Sua contribuição

pedagógica manifesta-se na construção de vínculos que preservam a dignidade do estudante e sustentam expectativas de aprendizagem, sem ignorar a necessidade de acessibilidade, planejamento flexível, formação docente e apoio especializado. Essa perspectiva aproxima a dimensão relacional do direito à educação inclusiva, reafirmado pela Declaração de Salamanca ao defender escolas capazes de acolher a diversidade e responder às diferentes necessidades educacionais (Unesco, 1994).

Diante disso, o artigo tem como objetivo analisar a importância da afetividade na construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial, considerando suas implicações para a escuta, o reconhecimento das singularidades, a participação e a aprendizagem. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira a afetividade, quando articulada à intencionalidade pedagógica e às condições institucionais de inclusão, pode contribuir para práticas educacionais que respeitem as diferenças sem reduzir as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes?

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e finalidade descritivo-analítica. O corpus foi constituído por livros, artigos científicos e documentos normativos relacionados à afetividade, à Educação Especial e às práticas pedagógicas inclusivas. A seleção considerou a pertinência temática e a contribuição conceitual das publicações para o objetivo proposto. O material foi examinado mediante leitura interpretativa e organizado em eixos referentes à mediação afetiva, à escuta pedagógica, ao reconhecimento das singularidades, à formação docente e às condições institucionais da inclusão. Por não apresentar caráter sistemático, o estudo não pretende esgotar as produções sobre o tema, mas desenvolver uma síntese fundamentada das contribuições selecionadas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura articulada das obras selecionadas permitiu identificar que a afetividade não constitui um elemento acessório do trabalho pedagógico, mas uma dimensão que interfere na maneira como o estudante se relaciona com o professor, com os colegas, com o conhecimento e com a própria experiência escolar. Na Educação Especial, essa dimensão assume particular relevância porque as barreiras à aprendizagem não se restringem aos aspectos cognitivos ou funcionais; elas também podem surgir em relações marcadas por baixa expectativa, invisibilização das singularidades, ausência de escuta e participação limitada nas atividades escolares. Desse modo, construir práticas inclusivas requer reconhecer que ensinar envolve simultaneamente conhecimentos, emoções, relações e condições concretas de participação.

Na perspectiva de Wallon (1995), afetividade, movimento e cognição integram o desenvolvimento da pessoa e não podem ser compreendidos como processos isolados. Essa concepção desloca a afetividade do campo restrito das manifestações de carinho e permite entendê-la como parte da constituição do sujeito e de sua relação com o ambiente. No espaço escolar, emoções como confiança, medo, segurança, frustração e entusiasmo interferem na disposição para interagir, comunicar necessidades e enfrentar desafios. Almeida (1999) acrescenta que a emoção participa da dinâmica da sala de aula e exige do professor capacidade para interpretar as manifestações dos estudantes sem reduzi-las a indisciplina, desinteresse ou incapacidade.

Essa compreensão torna-se especialmente importante na Educação Especial, uma vez que determinados comportamentos podem expressar dificuldades comunicacionais, sensoriais, emocionais ou relacionadas à organização da atividade. Quando o professor interpreta essas manifestações apenas pela perspectiva da inadequação, tende a ampliar o distanciamento do estudante. Em

sentido distinto, uma mediação sustentada pela observação, pela escuta e pelo conhecimento das necessidades individuais favorece a reorganização do ensino. Isso não significa eliminar limites, exigências ou objetivos pedagógicos, mas construir meios diversificados para que cada estudante tenha condições de participar e aprender.

Tabela 1 – Dimensões da afetividade relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas

Dimensão	Expressão no trabalho pedagógico	Contribuição para a inclusão
Acolhimento	Recepção respeitosa e disponibilidade para compreender as necessidades do estudante.	Fortalece a segurança para participar das atividades e comunicar dificuldades.
Escuta pedagógica	Atenção às manifestações verbais, corporais, emocionais e comportamentais.	Possibilita identificar barreiras e ajustar estratégias de ensino.
Confiança	Relação baseada em respeito, previsibilidade e reconhecimento das capacidades.	Favorece autonomia, iniciativa e envolvimento com a aprendizagem.
Reconhecimento da singularidade	Consideração dos ritmos, formas de comunicação e modos de aprender.	Evita práticas padronizadas que excluem estudantes que demandam outras mediações.
Pertencimento	Participação efetiva nas atividades e nas relações desenvolvidas pela turma.	Reduz o isolamento e fortalece a identificação do estudante com a comunidade escolar.
Expectativas	Manutenção de objetivos	Combate concepções

Dimensão	Expressão no trabalho pedagógico	Contribuição para a inclusão
pedagógicas	educacionais adequados, sem subestimar as possibilidades do estudante.	deterministas e amplia oportunidades de desenvolvimento.
Mediação sensível	Intervenção docente atenta às respostas e necessidades apresentadas durante a atividade.	Permite reorganizar recursos, linguagem, tempo e nível de apoio.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Wallon (1995), Almeida (1999), Leite (2006), Leite e Tagliaferro (2005), Ribeiro (2010) e Frederico et al. (2026).

A Tabela 1 evidencia que a afetividade se materializa em decisões pedagógicas observáveis. Acolher, escutar e estabelecer uma relação de confiança não são atitudes desvinculadas do ensino; elas influenciam a escolha das atividades, o modo de apresentar orientações, o tempo concedido para a realização das tarefas e as formas de acompanhamento. Nessa direção, Leite e Tagliaferro (2005) demonstram a relevância das relações afetivas para a experiência escolar, enquanto Ribeiro (2010) situa a afetividade como componente da relação educativa. Esses aportes permitem compreender que a qualidade da interação estabelecida pelo professor pode aproximar ou afastar o estudante do objeto de conhecimento.

Entretanto, seria insuficiente associar afetividade exclusivamente à cordialidade. Uma prática pode parecer acolhedora e, ainda assim, limitar a autonomia do estudante por meio de superproteção, simplificação excessiva das atividades ou expectativas reduzidas. Nesses casos, a proteção transforma-se em uma barreira pedagógica porque restringe oportunidades de escolha, resolução de problemas e construção progressiva da independência. A afetividade comprometida com a inclusão pressupõe confiança nas possibilidades de aprendizagem e oferta dos

apoios necessários para que o estudante avance, sem substituir sua participação pela ação constante do adulto.

Mantoan (2015) contribui para essa compreensão ao defender que a inclusão demanda transformação das práticas escolares, não apenas inserção física do estudante no ensino comum. Sob esse ponto de vista, o problema não deve ser localizado exclusivamente no indivíduo, pois as formas de organização da escola, os currículos rígidos, as avaliações padronizadas e as estratégias únicas de ensino também podem produzir exclusão. Booth e Ainscow (2016) ampliam essa perspectiva ao relacionarem inclusão ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas orientadas por valores inclusivos. Assim, o vínculo afetivo produzido em sala de aula depende de uma cultura institucional que reconheça a diversidade como característica constitutiva da comunidade escolar.

A relação entre afetividade e inclusão também envolve o reconhecimento da singularidade sem que isso resulte na separação do estudante. Frederico et al. (2026) aproximam escuta pedagógica, ética e construção da singularidade, oferecendo sustentação para práticas que consideram as necessidades individuais sem abandonar a participação coletiva. Trata-se de equilibrar dois princípios: garantir apoios específicos e preservar o pertencimento ao grupo. Quando a diferenciação se converte em atividade permanentemente isolada, a adaptação pode reforçar a exclusão que pretendia combater.

Florian e Black-Hawkins (2011) defendem uma pedagogia inclusiva orientada pela ampliação das oportunidades disponíveis a todos, evitando que as respostas às diferenças se limitem a atividades separadas para determinados estudantes. Essa abordagem não nega a necessidade de suporte individualizado, mas questiona a organização do ensino baseada em expectativas fixas sobre quem pode ou não aprender. Florian e Beaton (2018) reforçam a importância de práticas que reconheçam as diferenças sem transformá-las em justificativa para restringir a participação.

Tabela 2 – Práticas pedagógicas que articulam afetividade e inclusão na Educação Especial

Prática pedagógica	Aplicação no cotidiano escolar	Condição necessária
Planejamento flexível	Previsão de diferentes formas de participação, realização e expressão da aprendizagem.	Conhecimento da turma e clareza dos objetivos de aprendizagem.
Diversificação das estratégias	Uso de recursos visuais, concretos, comunicacionais, tecnológicos e lúdicos.	Seleção dos recursos conforme as necessidades reais dos estudantes.
Escuta do estudante	Consideração de interesses, dificuldades, preferências e formas de comunicação.	Tempo pedagógico e disponibilidade para observar e dialogar.
Trabalho colaborativo	Articulação entre professor da classe comum, Atendimento Educacional Especializado, gestão e família.	Definição de responsabilidades e comunicação sistemática.
Avaliação processual	Acompanhamento dos avanços individuais e das estratégias que favorecem a aprendizagem.	Registros contínuos e critérios coerentes com os objetivos propostos.
Promoção da autonomia	Oferta de escolhas, responsabilidades e redução gradual dos apoios.	Expectativas positivas e respeito ao ritmo de desenvolvimento.
Organização de interações entre	Atividades cooperativas que assegurem participação efetiva.	Mediação docente para evitar isolamento, dependência ou

Prática pedagógica	Aplicação no cotidiano escolar	Condição necessária
pares		participação apenas simbólica.
Uso de tecnologia assistiva	Ampliação da comunicação, do acesso ao currículo e da realização de tarefas.	Avaliação da funcionalidade do recurso e acompanhamento pedagógico.
Formação docente continuada	Estudo das necessidades educacionais, das barreiras e das estratégias inclusivas.	Apoio institucional e relação entre formação e problemas concretos da escola.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Mantoan (2015), Booth e Ainscow (2016), Florian e Black-Hawkins (2011), Florian e Beaton (2018), Nascimento (2025), Frederico et al. (2026) e Frederico et al. (2026b).

Conforme sintetizado na Tabela 2, a afetividade adquire consistência pedagógica quando orienta ações capazes de ampliar o acesso, a participação e a aprendizagem. O planejamento flexível, por exemplo, demonstra sensibilidade às diferenças quando oferece diferentes caminhos para alcançar objetivos comuns. A avaliação processual, por sua vez, evita que o estudante seja definido apenas pelo desempenho apresentado em uma situação específica, permitindo acompanhar avanços, dificuldades persistentes e respostas às mediações utilizadas.

Nesse processo, as tecnologias assistivas podem desempenhar função relevante ao favorecer comunicação, mobilidade, acesso a informações e participação nas atividades. Nascimento (2025), ao discutir práticas inovadoras na Educação Especial, evidencia possibilidades abertas por esses recursos. Contudo, a tecnologia não é inclusiva por si mesma. Seu valor depende da correspondência entre o recurso, a necessidade do estudante e o objetivo pedagógico. Quando

introduzida sem avaliação funcional ou sem acompanhamento, pode permanecer subutilizada e até produzir novas formas de afastamento.

Os resultados também indicam que as competências socioemocionais podem colaborar para a convivência, a autorregulação e a cooperação, desde que não sejam tratadas como responsabilidade individual exclusiva do estudante. Almeida (2026) situa sua integração no currículo como questão pedagógica, enquanto Silva, López e Silva (2025) discutem a educação socioemocional em contextos escolares de vulnerabilidade. Aplicadas à Educação Especial, essas contribuições sugerem que a escola deve criar condições coletivas de acolhimento, respeito e participação. Não seria coerente exigir que o estudante desenvolvesse sozinho habilidades de adaptação a um ambiente que permanecesse inacessível ou excludente.

A Educação 5.0 e o desenvolvimento de soft skills, abordados por Almeida et al. (2026), podem contribuir para experiências educativas mais colaborativas, desde que a inovação não seja reduzida à presença de tecnologias. Para este estudo, inovar significa reorganizar práticas com base nas necessidades humanas e pedagógicas, preservando a centralidade das relações. Uma atividade tecnologicamente sofisticada não será inclusiva se não assegurar compreensão, comunicação, autoria e participação. Em contrapartida, estratégias simples podem apresentar elevado potencial inclusivo quando concebidas a partir da escuta e do conhecimento dos estudantes.

A formação docente aparece, portanto, como condição transversal. Frederico et al. (2026b) mostram que os desafios da educação inclusiva alcançam diretamente a preparação dos professores. A disposição para acolher é indispensável, mas não substitui conhecimentos sobre planejamento, avaliação, acessibilidade, desenvolvimento, recursos especializados e trabalho colaborativo. Sem essas bases, a afetividade corre o risco de permanecer no plano das intenções, sem produzir alterações significativas nas oportunidades de aprendizagem.

Além disso, as práticas inclusivas não podem depender somente da iniciativa pessoal de um professor. A Constituição Federal, a LDB, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão estabelecem a educação como direito e orientam a organização de sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2015). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça o acesso, a participação, a aprendizagem e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008). Dessa forma, a afetividade precisa estar articulada às obrigações institucionais e às condições objetivas de escolarização.

Com base no conjunto examinado, compreende-se que a afetividade favorece a inclusão quando sustenta relações de confiança, reconhecimento e participação, mas seus efeitos dependem da maneira como se converte em ação pedagógica. O vínculo não elimina barreiras arquitetônicas, comunicacionais, curriculares ou atitudinais; entretanto, pode orientar o professor a identificá-las e enfrentá-las. Por isso, a afetividade deve ser compreendida como fundamento relacional de uma prática que também exige intencionalidade, conhecimentos profissionais, recursos acessíveis, colaboração e compromisso institucional. Nessa articulação, cuidar e ensinar deixam de representar movimentos separados e passam a compor uma mesma responsabilidade educativa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a afetividade constitui uma dimensão importante das práticas pedagógicas inclusivas na Educação Especial. Quando expressa por meio do acolhimento, da escuta, da confiança e do reconhecimento das singularidades, contribui para fortalecer a participação, o pertencimento, a autonomia e o envolvimento do estudante com a aprendizagem.

Entretanto, a afetividade não deve ser compreendida como solução isolada nem confundida com permissividade ou superproteção. Sua contribuição torna-se efetiva

quando articulada ao planejamento flexível, à acessibilidade, à avaliação processual, à formação docente e ao trabalho colaborativo. Conclui-se, portanto, que práticas verdadeiramente inclusivas dependem da integração entre vínculo humano, intencionalidade pedagógica e compromisso institucional com o direito de todos à educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ALMEIDA, Simone Nunes Matias de. **A afetividade como dimensão essencial do ensino e da aprendizagem**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 8, 2025. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v1i8.101>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/101>. Acesso em: 29 jul. 2026.

ALMEIDA, Simone Nunes Matias de. **Integração das competências socioemocionais ao currículo escolar: fundamentos teóricos, critérios de priorização e implicações para a organização pedagógica**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 5, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i5.323>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/323>. Acesso em: 29 jul. 2026.

ALMEIDA, Simone Nunes Matias de; NEVES, Mary Cristina Sobral; GALVÃO, Glauciane Silva; LEITE, Lucicleide Roberta dos Santos; SILVA, Maria do Carmo da. **Para além do cognitivo: a Educação 5.0 como estratégia de inclusão e desenvolvimento de soft skills na Educação Básica e Superior**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 12, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i12.428>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/428>. Acesso em: 29 jul. 2026.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values**. 4. ed. Bristol: Index for Inclusion Network, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnee/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

FLORIAN, Lani; BEATON, Mhairi. **Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child**. International Journal of Inclusive Education, London, v. 22, n. 8, p. 870–884, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1412513>. Acesso em: 29 jul. 2026.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. **Exploring inclusive pedagogy**. British Educational Research Journal, London, v. 37, n. 5, p. 813–828, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/01411926.2010.501096>. Acesso em: 29 jul. 2026.

FREDERICO, Rúbia Tatiana Santana de Souza; ANUNCIAÇÃO, Alice Maria da; ALTENBURG, Bianca dos Santos; ASSUNÇÃO, Queila Cristina de; CARDOSO, Andressa Sales; SANTOS, Alessandra Lazarini Silveira dos; ALVES, Josenilda Santana; RODRIGUES, Rita Geralda. **Os desafios da formação docente para a educação inclusiva**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 9, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i9.372>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/372>. Acesso em: 29 jul. 2026.

FREDERICO, Rúbia Tatiana Santana de Souza; COUTO, Luana Aparecida; CONCEIÇÃO, Vanderleia de Araújo; VIANA, Simara de Aquino Dias; ASSUNÇÃO, Queila Cristina de; GOMES, Cláudia Regina De Marchi; CARDOSO, Andressa Sales; SILVA, Ana Paula dos Santos. **Inclusão escolar como prática ética e inovadora: entre políticas, escuta pedagógica e construção da singularidade**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 2, n. 8, 2026. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v2i8.245>. Disponível em:

<https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/245>. Acesso em: 29 jul. 2026.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Afetividade e práticas pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. **A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 247–260, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/g5mCH3rbzBV4r56Mbww8pWg/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NASCIMENTO, Valmir dos Reis. **Incluir é transformar: práticas pedagógicas inovadoras na educação especial com uso de tecnologias assistivas**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 2, 2025. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v1i2.18>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/18>. Acesso em: 29 jul. 2026.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403–412, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/yHSYRVgtXbrdFnBHw5BVvsRc/>. Acesso em: 29 jul. 2026.

SILVA, Tiago Costa; LÓPEZ, Enrique; SILVA, José Amauri Siqueira da. **A educação socioemocional como fator de resiliência em ambientes escolares de vulnerabilidade**. Educação & Inovação, [S. l.], v. 1, n. 12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.64326/educacao.v1i12.135>. Disponível em: <https://educacaotecnologica.com.br/index.php/ojs/article/view/135>. Acesso em: 29 jul. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 29 jul. 2026.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

