



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
AMANDA BRITO DANTAS

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA EM
EDUCANDOS NEURODIVERGENTES**

SALVADOR
2025

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
AMANDA BRITO DANTAS**

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA EM
EDUCANDOS NEURODIVERGENTES**

Este trabalho de pesquisa
apresentado à disciplina TCC II
como requisito parcial para
obtenção da aprovação semestral
no Curso de Pedagogia pela
Universidade do Estado da Bahia.
Professora Orientadora: Dra.
Heloísa Lopes da Silva de
Andrade.

**SALVADOR
2025**


AMANDA BRITO DANTAS

**A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA EM
EDUCANDO NEURODIVERGENTES**


Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de em **Licenciatura** em Pedagogia Campus I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Professora Doutora Heloisa Lopes Silva de Andrade.

Aprovada em: 14/07/2025

Banca Examinadora:


Documento assinado digitalmente
 **HELOISA LOPES SILVA DE ANDRADE**
Data: 12/08/2025 17:12:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Heloisa Lopes Silva de Andrade – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Documento assinado digitalmente
 **JANEIDE MEDRADO FERREIRA**
Data: 13/08/2025 10:13:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Mestra Janeide Medrado Ferreira - membro da banca
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Doutora Gabriela Lopes Vasconcellos de Aguiar
Universidade Federal de Sergipe

Documento assinado digitalmente
 **GABRIELA LOPES VASCONCELLOS DE ANDRADE**
Data: 12/08/2025 17:10:36-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como se estabelece a afetividade na relação entre educadores e educandos neurodivergentes no processo de aquisição da leitura. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica e em entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da educação básica, com mais de dez anos de experiência, atuantes nas redes pública e privada. A fundamentação teórica baseou-se em autores como Vygotsky, Wallon, Freire, Piaget, Magda Soares, entre outros, articulando conceitos de neurodiversidade, afetividade e práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados apontam que a afetividade é um fator determinante para o desenvolvimento da aprendizagem, especialmente para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e dislexia, pois favorece o vínculo, a confiança e a motivação. As entrevistas revelaram que, embora a afetividade esteja presente no cotidiano escolar, ela ainda é pouco abordada de forma consciente pelos docentes. Conclui-se que a afetividade, associada ao conhecimento teórico e prático, é fundamental para a construção de ambientes educacionais acolhedores, que respeitem as singularidades e promovam a inclusão por meio de práticas pedagógicas sensíveis e significativas, especialmente no processo de leitura. O estudo reforça a necessidade de formação docente que integre o conhecimento científico com o desenvolvimento de vínculos afetivos como estratégia de aprendizagem e inclusão.

Palavras-chave: Afetividade. Leitura. Neurodivergência. Educação inclusiva. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study aims to analyze how affectivity is established in the relationship between educators and neurodivergent students in the process of learning to read. The research was conducted using a qualitative approach, based on a literature review and semi-structured interviews with four basic education teachers, each with more than ten years of experience in both public and private school systems. The theoretical framework was grounded in authors such as Vygotsky, Wallon, Freire, Piaget, and Magda Soares, among others, articulating concepts of neurodiversity, affectivity, and inclusive pedagogical practices. The results indicate that affectivity is a determining factor in the development of learning, especially for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), ADHD, and dyslexia, as it fosters bonding, trust, and motivation. The interviews revealed that, although affectivity is present in the school routine, it is still rarely addressed consciously by teachers. It is concluded that affectivity, combined with theoretical and practical knowledge, is essential for building welcoming educational environments that respect individual differences and promote inclusion through sensitive and meaningful pedagogical practices, particularly in the reading process. The study reinforces the need for teacher training that integrates scientific knowledge with the development of affective bonds as a strategy for learning and inclusion.

Keywords: Affectivity. Reading. Neurodivergence. Inclusive education. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	4
2. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	7
2.1 Neurodivergência.....	7
2.2 Afetividade.....	15
2.3 Aquisição da leitura	18
2.4 Procedimentos metodológicos	22
3 A NOÇÃO DE AFETIVIDADE, DIAGNÓSTICO E AQUISIÇÃO DE LEITURA NA ATUAÇÃO COM EDUCANDOS NEURODIVERGENTES	27
3.1 Noção de afetividade na prática docente com neurodivergentes.....	27
3.3 A Aquisição de leitura com práticas afetivas.....	31
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICE - A.....	39
Planejamento de Entrevista de Campo – TCC.....	39
APÊNDICE – B – Termo de consentimento Livre e Esclarecido.....	42
APÊNDICE – C – Entrevista 1.....	44
APÊNDICE – D – Entrevista 2.....	50
APÊNDICE – E – Entrevista 3.....	56
APÊNDICE – F- Entrevista 4.....	62

INTRODUÇÃO

Pensar a educação impulsionou minha motivação pela pedagogia, mas o interesse pelo tema abordado começou desde a minha infância, pois minha avó era analfabeta. Essa realidade fez ressoar em mim uma consciência de indignação, algo tão fundamental para a inserção social não a havia alcançado. A compreensão de que as estruturas sociais, econômicas e políticas, influenciam esse cenário fizeram-me refletir que minha avó pertencia a uma maioria de brasileiros que não sabiam ler e escrever. Quando escolhi a pedagogia, deparei-me com o mesmo questionamento: por que ainda existem pessoas não alfabetizadas?

Minha inquietação intensificou-se no início da minha jornada acadêmica, ao escrever um memorial sobre meu percurso até a universidade. Realizei o ensino médio com habilitação em Magistério, concluído em 2009. Entretanto, ao enfrentar um cenário diferente do que eu idealizei, a partir de inspirações dos meus professores, senti-me frustrada. Em minha imaturidade, acreditei que resolveria todos os problemas encontrados durante o estágio curricular tornando-me agente de transformação no curto período de 90 dias.

Tal situação me fez abandonar meu sonho de ser uma educadora e segui por 11 anos à procura de uma motivação que fosse além de questões financeiras. Eu queria algo que pudesse mudar a vida das pessoas. Ainda não tinha consciência plena, mas eu buscava uma transformação da realidade social de pessoas como meus avós, meus pais e todos que me antecederam, e daqueles que virão.

Cabe lembrar que, ao ingressar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no curso de Pedagogia, em 2018, cursei apenas um semestre. Precisei me afastar por motivos pessoais, mas retornei em 2020, quando, acredito ter reencontrado meu caminho, fazendo da educação a minha escolha de vida. Sendo assim, o meu contato com a docência, com concepções e estudos sobre o processo formativo, educador e transformador da educação, aproximou-me da educação inclusiva voltada para crianças neurodivergentes.

O primeiro estágio curricular foi realizado em 2023, na Instituição de Organização Neurológica (ION), localizada na Barra, em Salvador, momento em que pude conhecer o trabalho de socialização e educação de crianças neurodivergentes. Essa experiência soma-se uma a outra realizada na rede municipal de ensino, mediada pelo Centro de Integração Empresa Escola – CIEE, em uma escola situada na cidade baixa, no bairro do Uruguai. Durante um período de dois anos, entre março de 2023 a março de 2025, os estágios remunerados que realizava simultaneamente em turnos opostos fizeram com que eu

confrontasse a minha decepção de outrora. Deparei-me em uma escola com uma parcela considerável de educandos não alfabetizados, a maioria tinha diagnóstico ou indícios de neurodivergência. Esse foi o momento em que encontrei meu desafio na educação.

Ao observar esses educandos, percebi que estavam com dificuldade de aprendizagem e tal disparidade não se justificava apenas por suas condições neurológicas. Assim, comecei a questionar como a educação tem sido pensada para esse público específico.

Outrossim, ao associar o meu percurso acadêmico às práticas pedagógicas vivenciadas, compreendo a educação como um desafio constante, que exige mais do que a simples transmissão de conteúdos.

Segundo Freire (1996), o educador comprometido com uma educação transformadora não pode ignorar as estruturas que mantêm a exclusão dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, é necessário refletir até que ponto essa inquietação, de fato, influencia as práticas docentes. Ao se discutir o acesso pleno à aprendizagem, torna-se relevante considerar quais barreiras ainda permanecem, mesmo que silenciosamente, restringindo quem pode ou não aprender com equidade. A inclusão, portanto, exige mais do que boas intenções, impõe uma análise cuidadosa sobre se está verdadeiramente incorporada ao cotidiano das salas de aula ou se continua limitada ao plano discursivo.

No Brasil, conforme o último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), 7,0% da população com 15 anos ou mais permanece em condição de analfabetismo, evidenciando a persistência dessa problemática mesmo após avanços em políticas educacionais. Constata-se que o analfabetismo ainda representa um dos principais desafios da educação brasileira. Esses dados, contudo, não consideram as especificidades das pessoas neurodivergentes, como aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia ou esquizofrenia, cujas necessidades educacionais demandam atenção diferenciada.

Diante disso, a questão norteadora dessa pesquisa é: como a construção da afetividade com educandos neurodivergentes pode contribuir para o vínculo interpessoal e a aquisição da leitura? Para isso, estabeleceu-se como objetivo geral analisar de que forma se aproxima e constrói a afetividade com os educandos neurodivergentes, para desenvolver relações interpessoais e favorecer a aquisição da leitura. Os objetivos específicos buscam: compreender a afetividade como fator determinante no processo da aquisição da leitura em educandos neurodivergentes; e verificar como a afetividade interfere no processo da leitura em educandos neurodivergentes.

O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro apresenta a introdução, na qual descrevo como surgiu o interesse pelo tema, a questão-problema e os objetivos; o segundo capítulo desenvolve o percurso teórico-metodológico em duas partes – na primeira, exploro o referencial teórico em torno da compreensão do que são as neurodivergências com base nos autores Singer (1997), Abreu (2022), Silva (2016), Vygotsky (1991; 2007; 2022), Machado (2022), Tamanaha *et al.* (2008), Crippa (2023), Signor (2015), Ferreira (2023), Damasceno *et al.* (2021) Marques (2016), Brito e Geller (2024).

A afetividade é discutida a partir dos autores Vygotsky (1991), Freire (1996), Piaget (2014), Wallon (1959–1975; 1986), Gleizer (2005) e Pinto (2005). Já a aquisição da leitura se fundamenta a partir dos autores Bourdieu (1982), Freire (1989), Vygotsky (1984), Wallon (1995), Solé (1998), Soares (2004), Cunha *et al.* (2011) e Silva e Capellini (2013). Na segunda parte do capítulo são descritos os procedimentos realizados. O terceiro capítulo é dedicado à análise dos resultados da pesquisa de campo discutidos com base referencial teórico. E, finalmente, as considerações finais, momento que apresento todas as reflexões ao fim dessa pesquisa.

2. PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO

O percurso teórico-metodológico desta pesquisa foi construído a partir da articulação entre os estudos sobre neurodiversidade, afetividade e aquisição da leitura, com base em autores como Vygotsky (1991, 1984), Wallon (1995), Freire (1996), Piaget (2014), Magda Soares (2004), dentre os quais se destacam os que dialogam com a prática pedagógica e a inclusão. A escolha pela abordagem qualitativa se deu pela necessidade de compreender os sentidos, as experiências e os sentimentos que atravessam o fazer docente, especialmente no trabalho com educandos neurodivergentes.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: o primeiro, voltado à revisão de literatura, que possibilitou maior embasamento dos conceitos e refletir sobre as bases teóricas que sustentam a prática educativa; e o segundo, a ida ao campo, no qual realizei entrevistas semiestruturadas com quatro professoras da educação básica, com mais de dez anos de experiência, atuantes nas redes pública e particular de ensino. A escuta dessas profissionais foi essencial para compreender como a afetividade se manifesta no cotidiano escolar e como ela influencia diretamente o processo de aquisição da leitura. A entrevista, mais do que um instrumento de coleta de dados, foi um espaço de troca, de reflexão e de reconhecimento da prática como lugar de saber. A partir desse movimento, foi possível perceber que a afetividade não é um detalhe, mas um elo que conecta o educador ao educando, criando caminhos possíveis para uma aprendizagem mais humana, significativa e inclusiva.

2.1 Neurodivergência

As pessoas neurodivergentes fazem parte de um grupo que possui diversidade intelectual, como: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Asperger, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), dislexia entre outras condições neurológicas. É importante enfatizar que essas condições são formas neurológicas diferentes da maior parte da população e não sendo, necessariamente, algo que exija tratamento. Trata-se de uma condição natural humana, a diversidade. Como afirma a socióloga Judy Singer (1997), ao inaugurar o termo “neurodiversidade”.

A neurodiversidade engloba as variadas formas de existências e, sendo assim, constitui-se um termo de afirmação política e de resistência. No entanto, o termo neurodiverso não designa algo específico nem mesmo individual como afirma Abreu (2022). Nesse sentido,

respeitando o princípio da diversidade, Kassiane Asasumasu propôs uma nomenclatura mais apropriado para se referir a essas pessoas como “neurodivergentes”.

Em uma perspectiva histórica e cultural, a sociedade, por ignorância e sua maneira de subdividir a partir de um conceito de hereditariedade que hierarquizava a sociedade, não se preocupava em buscar explicações e fazer estudos sobre as diferenças que tornavam essas pessoas atípicas. Classificavam-nas como esquizofrênicas ou portadoras de outras patologias o que levava essas pessoas a viverem reclusas ou expostas a interpretações e subjulgamentos retirando-lhes a sua humanidade, reforçando o preconceito difundido pelo senso comum.

O diagnóstico equivocado, que designa um sujeito com características de TEA como esquizofrenia, ocorre de maneira comum pela falta de acesso a um corpo médico investigativo, qualificado e especializado, e pelo senso comum já deveriam ter sido superados, mas continuam sendo reproduzidos. Um exemplo disso é a própria esquizofrenia caracterizada por Bleuler em 1911, em que havia uma precoce cisão "Spaltung", uma dissociação entre pensamento, emoção e comportamento das pessoas com diagnóstico. (Silva, 2006). Por serem grupos que se diferenciavam dos sujeitos que a sociedade idealizava, eram postos no mesmo lugar. Os sintomas eram associados ao TEA cuja nomenclatura “autismo” aparece na descrição de características apresentadas em pessoas com esquizofrenia.

Para explicar melhor sua teoria relativa aos cismas mentais internos nesses pacientes, Bleuler descreveu *sintomas fundamentais (ou primários)* específicos da esquizofrenia que se tornaram conhecidos como os quatro "As": associação frouxa de idéias, ambivalência, autismo e alterações de afeto. Bleuler também descreveu os *sintomas acessórios, (ou secundários)*, que incluíam alucinações e delírios (Ey, Bernard, & Brisset, 1985 *apud* Silva, 2006, p.264).

Ao longo da exploração e da busca por conhecimento, os estudos para entender a mente humana foram efervescentes no meio científico, utilizando testes observáveis para entender, por meio do comportamento, o funcionamento da mente humana como um todo. O conceito que temos hoje da neurodiversidade e a compreensão das formas de existência humana como observado em Vygotsky (2007), que destacou que “não nascemos humanos, nos tornamos humanos no conflituoso convívio de relações, e nas instâncias constitutivas da realidade histórico-cultural” (Paoli e Machado, 2022).

Deve-se destacar que Vygotski (2022) foi um dos pioneiros a considerar a interação e o afeto no processo de desenvolvimento da aprendizagem com sua teoria histórico-cultural, na qual a deficiência está imbricada com o convívio social. Ou seja, o comportamento esperado e traçado como uma receita de como existir num mundo com tantas possibilidades. Em uma

sociedade plural que almeja ainda um “ser” padronizado, contradizendo-se em sua própria proposta de diversidade, pois o critério e a percepção de humano são absorvidos de forma diferente, acompanhando sua cultura e história.

Historicamente, as pessoas neurodivergentes sempre existiram, ainda que sem uma definição ou diagnóstico que compreendessem científica e socialmente suas formas de existência. O primeiro estudo sobre o autismo foi feito por Leo Kanner, em 1943, denominado de “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo”. O autor considerava característica de comunicação e dificuldade de contato e relações sociais, embora sua abordagem fosse limitada para uma infinidade de fatores que influenciam o desenvolvimento da pessoa autista.

Devido às características restritivas dos aspectos, os mesmos não contemplavam as variáveis dentro do espectro, o que dificultava não só os diagnósticos, mas também os possíveis tratamentos e acompanhamentos na época. Isso acabava por atribuir patologias a essas pessoas, reforçando a desigualdade e a invisibilidade social. Por esse motivo, a sociedade contemporânea tem um senso comum de que “antigamente não existiam tantos autistas”, ou seja, pessoas neurodivergentes.

Um ano depois de Kanner, Hans Asperger publicou em 1944 um estudo que tratava o que nós conhecemos atualmente com o Transtorno do Espectro Autista, como uma psicopatia infantil. O estudo de Asperger definia característica para o diagnóstico tais como: “transtorno severo na interação social, uso pedante da fala, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino (Tamanaha, Perissinoto, Chiari, 2008)”.

O chamado Autismo de Alto Funcionamento contribuiu como ponto de partida para um reconhecimento da variação neurológica. Ao longo dos anos, os estudos em neurodiversidade aprofundaram o tema, trazendo melhorias não apenas para o processo científico, como também social dessas pessoas. Devido às características tão restritivas, grupos e lideranças sociais de frente dos direitos das pessoas neurodivergentes não consideravam a síndrome de Asperger como autismo. Antes da extinção dos documentos de diagnósticos, a síndrome entrou em desuso em 2013 com o lançamento do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). Atualmente a síndrome de Asperger é considerada como uma forma de autismo leve, dentro dos três níveis de suporte e apoio para o TEA (Crippa, 2023).

As pessoas neurodivergentes, como os autistas, também designam outras variações intelectuais, como o TDAH, dislexia, esquizofrenia, que são por vezes apresentam-se concomitantemente em um mesmo sujeito. No entanto, tanto em produções acadêmicas e quanto no próprio ativismo, as pessoas com autismo estão mais empoderadas a estarem à

frente e serem porta-vozes. É natural que as perspectivas sejam diversas e, por isso, é importante uma participação mais abrangente dentro do movimento, incluindo mães e familiares que se engajam por motivação emocional, o que se transforma em ação social, visto que as transformações afetam a todos. Segundo a pedagogia freiriana, é preciso conhecer a realidade para transformá-la, sintetiza o pensamento da educação emancipadora que corrobora com os princípios da inclusão.

A nomenclatura, como ato social e filosófico de afirmação de existência e identidade, integra o movimento da neurodiversidade. A mobilização dos ativistas que escreveram e contribuíram para as reflexões e avanços da inclusão dos neurodivergentes manteve o tema ativo em discussões nos anos 2000. É importante pensar a neurodiversidade como um ato político, visto que desde a determinação para que fossem incluídos como pessoas com deficiência, já era uma conquista significativa. Além disso, o paradigma da neurodiversidade, nos aspectos filosóficos, sociais e o desvinculamento da patologia, como defendido pelo o movimento anti-cura, foi de grande valia para tamanha resistência.

Ao refletirmos sobre os conceitos, somos levados a pensar as diferenças e a reconhecê-las, ao mesmo tempo em que pensamos na igualdade, na equidade e como é proporcionar e assegurar direitos com nesses valores, primordiais para uma sociedade igualitária. Dessa forma, é essencial adotar atitudes e medidas que viabilizem a garantia do que é preconizado pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) para uma educação inclusiva que contemple um aprendizado adequado e ambientes que possam proporcionar uma educação de qualidade que atenda suas condições e necessidades.

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo (Unesco, 1996).

A educação configura-se como um instrumento de formação tanto para o sujeito neurodivergente quanto para a sociedade que o cerca e por ele é afetada. Todos, como sujeitos sociais interferiram de alguma maneira, seja mais direcionada, ou sem pretensões. É fundamental, portanto, o respeito e oportunizar as existências dessas pessoas, sem desumanização. A garantia de sua dignidade e direitos muitas vezes negados a minorias, é essencial, pois elas são parte pulsante que compõe a sociedade.

Quando se fala em pessoas neurodivergentes, é muito comum encontrar registros e trabalhos realizados com foco em pessoas com TEA. No entanto, como foi apresentado acima o grupo de pessoas neurodivergentes tem uma abrangência muito maior, seja por questões dos movimentos sociais terem mais visibilidade por grupos com TEA, seja pela não identificação de outras organizações sociais dos demais grupos. É necessário refletir também sobre essas questões, pois essas pessoas, mesmo sem uma representação formal, suas existências são reais e válidas tanto na perspectiva humana quanto social.

No contexto da neurodiversidade, existem nomenclaturas e denominações na medicina para o diagnóstico. Contudo, também é importante que as famílias, professores e todos os agentes da sociedade tenham conhecimento sobre essas questões, promovendo um movimento de inclusão e inserção social. Algumas situações podem e devem ser tratadas com naturalidade, quando há um entendimento do outro. Esse entendimento é determinante para todos os tipos de relações. Desse modo, torna-se necessário conhecer os conceitos e as formas que as características refletem nos sujeitos, para uma compreensão do outro e ações significativas para um mundo que percebe e integra a diversidade.

A neurodiversidade também engloba as pessoas com Transtorno de Déficit de Atenção e o Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), uma condição neurológica que interfere no desenvolvimento. Os sintomas começam a aparecer na infância como: inquietação, hiperatividade e impulsividade. Essas são características ligadas ao comportamento, motivo pelo qual o TDAH foi considerado um transtorno comportamental (APA, 2014). O TDAH é um transtorno do desenvolvimento que pode ser ou não concomitante com outras condições neurodivergentes deste grupo. Essas correlações estão descritas no manual DSM-5 que diz:

É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. (APA, 2014, local. 75)

É importante perceber essas correlações para compreender a diversa forma de existência do outro, considerando esse um fator imprescindível para inclusão. As características que configuram uma pessoa atípica se relacionam com o mundo, e como elas afetam e serão afetadas em sua própria existência.

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem caracterizado por dificuldades significativas na leitura e na escrita. Tais dificuldades se manifestam mesmo quando a inteligência e o desenvolvimento geral do indivíduo estão dentro do esperado (APA, 2014). É importante salientar que essa condição não é causada por problemas visuais ou auditivos, nem por falta de oportunidades educacionais, mas sim por diferenças neurobiológicas que impactam o processamento da linguagem escrita.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), a dislexia está classificada como um Transtorno Específico da Aprendizagem. Essa condição é caracterizada por dificuldades persistentes e inesperadas na precisão e fluência da leitura, na decodificação de palavras e na habilidade de soletrar (APA, 2014).

A aprendizagem é um processo complexo e multifacetado, influenciado por fatores genéticos, neurológicos, psicológicos, culturais e educacionais (SIGNOR, 2015). No ambiente escolar, essas interações determinam como cada aluno vivencia o aprendizado, e isso é especialmente relevante para os alunos com dislexia. Esses estudantes enfrentam uma jornada marcada tanto por sucessos quanto por desafios, e as relações que estabelecem podem ser profundamente construtivas ou, por vezes, desmotivadoras.

Para promover uma educação inclusiva, é essencial reconhecer e atender às necessidades específicas dos alunos com dislexia. A identificação precoce e o suporte adequado são vitais. Isso inclui a implementação de estratégias pedagógicas personalizadas que se adaptem ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada educando, a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor e o oferecimento de apoio emocional contínuo.

Em uma abordagem inclusiva, todos os alunos têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Para os alunos com dislexia, isso significa fornecer recursos e ferramentas que ajudem a superar as barreiras à aprendizagem. Professores e educadores desempenham um papel essencial nesse processo, desenvolvendo práticas educativas que valorizam a diversidade e promovam o sucesso de todos os estudantes.

Portanto, compreender e abordar a dislexia no contexto da educação inclusiva envolve uma visão ampla e empática, que reconheça a individualidade de cada aluno e a complexidade da aprendizagem humana. Com um suporte adequado, é possível transformar os desafios em oportunidades de crescimento e aprendizado.

Compreender a neurodiversidade é crucial para promover uma educação inclusiva e justa. Isso significa reconhecer e valorizar as diferentes formas como o cérebro humano pode funcionar. No campo pedagógico, pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e

Síndrome de Asperger enfrentam desafios na comunicação e interação social, enquanto aqueles com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) lidam com dificuldades de atenção e impulsividade. Indivíduos com esquizofrenia experimentam alterações na percepção da realidade, e os alunos com dislexia têm dificuldades na leitura e escrita. Cada um desses grupos tem necessidades específicas e, por isso, requer abordagens pedagógicas e suportes diferenciados. Entender e valorizar essas diferenças é essencial para criar ambientes de aprendizagem acolhedores, que incentivem o desenvolvimento pleno de todos os alunos. Dessa forma, podemos construir uma sociedade mais inclusiva e justa, onde todos têm a oportunidade de alcançar seu potencial máximo (Signor, 2015; APA, 2014).

As contribuições da neurociência para a neurodiversidade têm transformado práticas educacionais ao oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre as diferenças neurológicas e suas implicações no aprendizado e na convivência social. A partir dessa perspectiva, percebe-se que a neurodiversidade é um termo que abrange condições como Transtorno do Espectro Autista (TEA), TDAH e dislexia reflete a pluralidade do funcionamento humano, desafiando a ideia de que essas características são exclusivamente limitantes. Como destaca Ferreira (2023), a neurociência permite mapear padrões únicos de funcionamento cerebral, mostrando que pessoas com TEA, por exemplo, possuem formas específicas de processar informações, o que requer abordagens educacionais adaptadas e sensíveis a essas particularidades.

A partir dessa perspectiva, o entendimento das singularidades neurológicas torna-se ainda mais significativo ao reconhecer que o desenvolvimento emocional dos indivíduos está intrinsecamente ligado à sua capacidade de aprender e interagir. Ferreira (2023, p. 48) salienta que a neurociência, ao estudar as diferentes formas de processamento cerebral, permite que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas mais sensíveis e personalizadas, promovendo não apenas a assimilação de conteúdos, mas também o fortalecimento dos vínculos emocionais no ambiente escolar.

Nesse sentido, a personalização do ensino configura-se como uma das principais ferramentas pedagógicas impulsionadas pelos avanços neurocientíficos. Damasceno *et al.* (2021) ressaltam que a inclusão de metodologias diversificadas, como o uso combinado de recursos visuais e auditivos, favorece a aprendizagem de indivíduos neurodiversos, permitindo-lhes acessar o conteúdo de maneira mais eficaz. Além disso, essas abordagens auxiliam no desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, áreas muitas vezes desafiadoras, mas cruciais para a integração desses estudantes à comunidade escolar.

A afetividade, nesse contexto, surge como elemento mediador entre a compreensão científica e a prática pedagógica. Damasceno *et al.* (2021, p. 4) destacam que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando o estudante se sente acolhido e valorizado em sua individualidade. Isso é especialmente relevante para indivíduos neurodiversos, cuja experiência escolar, muitas vezes, é marcada por desafios de aceitação e integração. Dessa forma, a afetividade atua como catalisadora, diminuindo barreiras emocionais e cognitivas, enquanto a neurociência fornece as bases para a criação de práticas inclusivas que atendam às especificidades de cada estudante.

Marques (2016, p. 35) apresenta uma perspectiva verdadeiramente inclusiva ao afirmar que uma educação precisa integrar conhecimentos científicos a práticas que cultivem relações humanas positivas. Para a autora, a flexibilização curricular e a capacitação de professores devem ser acompanhadas de um compromisso com o acolhimento emocional, criando um ambiente em que o aprendizado seja construído a partir da valorização das potencialidades únicas de cada indivíduo. Essa abordagem reforça que a inclusão não se limita à adaptação de conteúdos ou metodologias, mas envolve também a construção de relações afetivas que sustentem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, Brito e Geller (2024, p. 170) reforçam que a afetividade é fundamental para que os professores desenvolvam empatia e compreendam as necessidades de alunos neurodiversos, como aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao utilizar abordagens pedagógicas baseadas no entendimento das diferenças neurológicas, os educadores não apenas respeitam essas individualidades, mas também fortalecem a autoestima e a segurança emocional dos estudantes, fatores essenciais para uma aprendizagem significativa. Por exemplo, tecnologias assistivas e métodos de ensino visual, quando aplicados de maneira sensível, contribuem para a criação de uma relação de confiança e pertencimento entre o aluno e o professor.

Portanto, as contribuições da neurociência para a compreensão da neurodiversidade vão além da aplicação de técnicas ou tecnologias específicas. Elas nos convidam a repensar a forma como nos relacionamos com as diferenças e como incorporamos a afetividade às nossas práticas pedagógicas. Quando a ciência e o afeto caminham juntos, o processo de aprendizagem torna-se mais rico e significativo, permitindo que cada indivíduo alcance seu pleno potencial em um ambiente de respeito e acolhimento.

Diante dos avanços da neurociência e sua contribuição para a aprendizagem, é imprescindível refletirmos sobre como esses conhecimentos podem ser melhor integrados à prática pedagógica cotidiana. Compreender que cada estudante possui um funcionamento

neural único reforça a necessidade de uma educação verdadeiramente inclusiva e adaptável. Cabe aos educadores e às instituições de ensino a responsabilidade de implementar estratégias que valorizem as potencialidades dos educandos neurodivergentes, garantindo que todos tenham acesso a um aprendizado significativo e respeitoso com suas singularidades.

2.2 Afetividade

A afetividade é a capacidade dos seres humanos de afetarem e serem afetados. Esse fenômeno é percebido nas emoções e sentimentos, características fundamentais na construção das relações e no próprio processo educativo. Promover um espaço de aprendizagem que aproxime o aluno se é motivador, acolhedor e seguro, tornando o ambiente mais propício ao interesse em aprender e à confiança no professor para mediar o aprendizado.

Segundo Vygotsky (1991), a afetividade é essencial para o desenvolvimento humano, sendo um dos pilares que sustentam o processo de aprendizagem. Ele destaca que "as relações afetivas e emocionais são o motor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores" (Vygotsky, 1991, p. 73). Em sala de aula, a afetividade se manifesta por meio da empatia, do respeito mútuo e do apoio emocional, fatores que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo.

Na concepção educativa de construção de conhecimento, a relação professor-aluno é um dos fatores primordiais para uma aprendizagem significativa, especialmente para educandos neurodivergentes. A confiança, o carinho e o apoio que os professores oferecem criam um ambiente seguro e propício para a aprendizagem. Paulo Freire (1996) nos lembra que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47). Nesse contexto, a afetividade permite que os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo.

No aspecto cognitivo, Piaget (2014) destaca que o desenvolvimento intelectual da criança é condicionado por sua afetividade e pelas relações que estabelece com o meio. Para educandos neurodivergentes, a afetividade é ainda mais essencial, pois essas crianças frequentemente enfrentam desafios adicionais na aquisição da leitura. Henri Wallon (1986) complementa essa percepção ao afirmar que "a afetividade é a base sobre a qual se erguem as construções do pensamento e da personalidade" (Wallon, 1986, p. 65). As emoções são fundamentais para a formação da inteligência, pois estimulam a curiosidade e a capacidade de resolver problemas.

A afetividade é um aspecto fundamental no desenvolvimento humano e desempenha um papel crucial no processo educativo. Dentre as teorias e concepções que abordam a afetividade no campo pedagógico, destacam-se Marcos André Gleizer, Henri Wallon e Francisco Elinaldo Mendes Pinto, que estabelecem um paralelo com o processo educativo. Gleizer, em sua obra "Espinosa & a Afetividade Humana" (2005), oferece uma interpretação profunda da teoria da afetividade desenvolvida por Baruch de Espinosa. Para Espinosa, a afetividade está intrinsecamente ligada à ética e ao entendimento do ser humano como um ente afetivo por natureza. Ele define afetos como as variações de potência do corpo e da mente, sendo eles os responsáveis pelas nossas ações e emoções. Segundo Gleizer (2005), na visão espinosana, a educação deve considerar a importância dos afetos, pois eles influenciam diretamente o comportamento e a aprendizagem dos indivíduos.

Em um ambiente educacional, reconhecer e trabalhar com os afetos pode contribuir para um desenvolvimento mais harmonioso e integral dos estudantes. Ainda destaca que, "a educação não deve se restringir ao ensino de conteúdos cognitivos, mas deve também promover o desenvolvimento emocional e afetivo dos alunos" (Gleizer, 2005, p. 67).

A afetividade é inerente à natureza humana, funcionando como um propulsor para nossas ações e sentimentos. O desejo e a vontade, por exemplo, que estão estreitamente ligados ao processo de aprender e à busca pelo conhecimento. Ainda que pessoas neurodivergentes possam, por vezes, rejeitar ou não demonstrar afetividade, ela permanece uma condição humana, significa, portanto, que também são dotados de afeto.

Pinto (2005) apresenta uma perspectiva integradora entre cognição e afeto, argumentando que esses dois aspectos são indissociáveis no funcionamento psicológico humano. Ele destaca que a afetividade não apenas influencia a cognição, mas é também influenciada por ela, criando uma relação dinâmica e recíproca. Segundo Pinto, "a afetividade está presente em todos os momentos da vida do indivíduo, desde as primeiras interações com o ambiente até as mais complexas construções cognitivas" (Pinto, 2005, p. 64).

Henri Wallon, em suas obras "A Evolução Psicológica da Criança" (1941-1995) e "Psicologia e Educação da Infância" (1959-1975), apresenta uma abordagem integrativa da afetividade no desenvolvimento infantil. Wallon argumenta que a afetividade não pode ser dissociada dos processos cognitivos e motores, sendo esses três domínios interdependentes no desenvolvimento da criança. Ele enfatiza que a afetividade é a base do desenvolvimento psicológico da criança, influenciando suas interações sociais e seu processo de aprendizagem. Wallon propõe que as emoções são fundamentais para a construção do conhecimento, uma vez que elas motivam a curiosidade e a exploração do mundo. No contexto educativo, isso

implica a necessidade de criar ambientes que favoreçam o desenvolvimento emocional e social, permitindo que as crianças se sintam seguras e motivadas para aprender. Como Wallon destaca, "a emoção é a primeira forma de comunicação da criança e é através dela que se estabelece a relação com o outro" (Wallon, 1941-1995, p. 123).

Henri Wallon é uma referência nos estudos da afetividade, pois em sua teoria do desenvolvimento, ele inclui a emoção como um dos vetores fundamentais. Essa inclusão abrange tanto o aspecto cognitivo quanto a motricidade e as relações sociais que permeiam o contato com o mundo em descoberta.

A emoção e a afetividade são interdependentes e indissociáveis no desenvolvimento, sobretudo social da criança, são reforçadas em sua obra "Do Ato ao Pensamento", reafirmando a importância da afetividade como um elemento essencial neste processo. Para Wallon, o desenvolvimento não é linear, ele acontece em estágios interdependentes, nos quais a afetividade desempenha um papel fundamental ao lado da cognição e da motricidade. A afetividade funciona como o elo que conecta o indivíduo ao meio, permitindo que as crianças formem vínculos, experimentem emoções e se relacionem com os outros, o que é essencial para o processo de socialização.

A escola, sendo o primeiro contato da criança fora do núcleo social familiar, precisa reconhecer que a afetividade é uma condição essencial para a aprendizagem. Os vínculos emocionais que a criança estabelece com seus educadores e colegas influenciam diretamente sua motivação, engajamento e disposição para aprender. Por isso, é fundamental que a escola seja um ambiente que acolha e promova a afetividade, garantindo assim o desenvolvimento integral da criança.

No processo educativo, Wallon sugere que a afetividade não deve ser dissociada das dimensões cognitivas e motoras do desenvolvimento. Em sala de aula, um ambiente afetuoso facilita o aprendizado ao promover um estado emocional positivo, que, por sua vez, estimula a curiosidade, a atenção e o interesse da criança. Além disso, a interação afetiva entre professor e aluno é essencial para a construção de um espaço de confiança, onde o erro é parte do processo e onde o estudante se sente seguro para experimentar e se expressar. A falta de afetividade pode gerar bloqueios emocionais que prejudicam o desempenho acadêmico e dificultam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Assim, a afetividade é um componente indispensável na criação de práticas pedagógicas mais humanizadoras e eficazes, onde o aprendizado ocorre de forma mais natural e significativa.

Para Wallon, o aprendizado não ocorre de forma isolada ou puramente cognitiva, mas depende de um contexto emocional que motive e envolva a criança. A leitura, sendo um

processo complexo, exige não apenas a decodificação de símbolos, mas também a construção de significados que envolvem a interação da criança com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a afetividade é fundamental para despertar o interesse e a curiosidade pela leitura, elementos que impulsionam a criança a explorar o universo das palavras.

Além disso, a afetividade atua como facilitadora no estabelecimento de vínculos entre o aprendiz e o educador, o que é essencial para o desenvolvimento da leitura. Quando a criança se sente emocionalmente segura e acolhida no ambiente escolar, ela tem mais condições de se engajar em atividades de leitura de forma positiva. Wallon ressalta que as emoções são o primeiro modo de comunicação da criança, e é por meio delas que se constrói a relação com o outro e com o conhecimento. Dessa forma, a aquisição da leitura não se dá apenas no domínio técnico, mas envolve uma dimensão afetiva que sustenta a motivação e a capacidade da criança de lidar com desafios, como a interpretação de textos e o avanço no processo de alfabetização.

Em sala de aula, a afetividade se manifesta por meio da empatia, do respeito mútuo e do apoio emocional, fatores que contribuem para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e significativo. A relação professor-aluno é um dos elementos primordiais para uma aprendizagem significativa, especialmente para educandos neurodivergentes. A confiança, o carinho e o apoio oferecidos pelos professores criam um ambiente seguro e propício para a aprendizagem. Nesse contexto, a afetividade permite que os alunos se sintam valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo, compreendendo a escola como um espaço de construção de conhecimento e, ao mesmo tempo, que se apropria e se reconhece ativamente na jornada do aprendizado.

2.3 Aquisição da leitura

A leitura em sua definição mais concisa é o ato de ler ou ação de decifrar a escrita, é, sobretudo, um processo complexo que vai além da simples decodificação de símbolos escritos; envolve a compreensão, interpretação e reflexão sobre o texto. De acordo com Solé (1998), a leitura é um ato interativo entre o leitor e o texto, onde o primeiro traz suas experiências, conhecimentos prévios e expectativas, enquanto o segundo oferece informações, ideias e perspectivas.

Dentre as diversas formas de comunicação, ler é a maneira mais comum para passar e receber uma mensagem, ou informação. Para além da decodificação, ler é exercer cidadania

no âmbito político, econômico e cultural numa sociedade em que a língua é uma relação de poder e dominação. Segundo Bourdieu (1982), a estrutura e o uso da norma culta são frequentemente difundidos e assegurados a uma parcela privilegiada da sociedade. Isso cria barreiras para aqueles que não tiveram acesso a uma educação formal de qualidade, dificultando sua participação ativa e crítica na sociedade. A linguagem é um instrumento de poder, pois quem detém a legitimidade da língua padrão também possui o poder de impor normas e valores sociais.

A escola é uma instituição social que tem a responsabilidade pelo ensino da língua portuguesa, em sua norma culta e seus padrões, sem se desvincular das práticas sociais. Portanto, o ensino, a partir de uma perspectiva freiriana, valoriza as experiências, vivências e saberes prévios dos educandos como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Isso se associa ao compromisso social de formação de um sujeito que se apropria e protagoniza a construção do conhecimento. Freire (1989) destaca que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Essa concepção implica que o indivíduo já possui uma bagagem de saberes construída a partir de suas experiências de vida, antes mesmo de ser alfabetizado. Assim, o processo de leitura não se inicia apenas com o aprendizado das letras e sílabas, mas é continuamente alimentado pelas vivências do leitor.

Dessa forma, a leitura não deve ser vista apenas como uma habilidade técnica, mas como um direito fundamental que possibilita aos cidadãos compreender e questionar as estruturas de poder que permeiam a sociedade. A escola, ao utilizar a norma culta, deve, portanto, respeitar e integrar as experiências, vivências e saberes prévios dos educandos. Vygotsky (1984) enfatiza a importância da mediação social na aprendizagem, onde a interação entre alunos e professores contribui para a construção de novos conhecimentos de forma significativa.

Considerando a leitura como um aspecto tanto biológico quanto cognitivo, aprender a ler é um exercício que necessita de uma estrutura neurológica particular para cada indivíduo. Embora os processos de leitura ocorram organicamente de maneira semelhante entre as pessoas, outros fatores como memória, atenção, linguagem e afetividade são determinantes na aquisição da leitura. Nesse contexto, é essencial compreender que esses elementos interagem de maneiras únicas em cada indivíduo, influenciando diretamente seu desenvolvimento leitor.

A linguagem, por sua vez, é a base da leitura. A interação social e o desenvolvimento da linguagem oral são etapas preliminares imprescindíveis para a aquisição da leitura, conforme Vygotsky (1984). Ele argumenta que a mediação social, por meio das interações

com adultos e colegas, enriquece o vocabulário e a compreensão de estruturas gramaticais, possibilitando um acervo para a leitura. Claramente, ao ler, o entendimento é carregado de significados únicos para cada indivíduo, pois as referências que construímos sobre algo é intrinsecamente pessoal. Logo, não apenas juntamos as letras e as pensamos pela grafia, mas sim pelo imaginário construído do qual nos apropriamos ao longo da vida.

O professor como mediador promove a aprendizagem fornecendo experiências para inserir o aluno no processo de construção do conhecimento e para que isso ocorra é necessário considerar aspectos importantes deste processo. A afetividade, como discutido por Wallon (1995), também tem um impacto significativo no processo de leitura. Um ambiente afetivo positivo, onde o educando se sente seguro e valorizado, pode aumentar a motivação e a autoestima, fatores essenciais para a aprendizagem. Quando os educandos percebem que seus esforços são reconhecidos, eles tendem a se engajar mais ativamente no processo de aprendizagem.

Promover a leitura como prática social é, portanto, um ato de inclusão e justiça social. Ao valorizar a diversidade linguística e cultural dos alunos, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de exercer plenamente seus direitos e deveres. Segundo Solé (1998), estratégias de leitura que consideram o contexto e as experiências dos alunos tornam o processo de aprendizagem mais relevante e engajador, facilitando a construção de sentido e o desenvolvimento de habilidades críticas.

No Brasil, Magda Soares (2004) é uma referência no campo do ensino da leitura e da escrita. Por meio de suas pesquisas sobre alfabetização e letramento, que ela considera como objetos distintos, a autora conseguiu desenvolver um significado para a realidade brasileira. Juntamente com os seus conhecimentos como linguísta, ela proporcionou uma compreensão aprofundada de como esses processos devem ser abordados na educação.

Soares (2004) distingue entre alfabetização e letramento, sendo a alfabetização a aquisição do código escrito e o letramento a prática social da leitura e escrita. Essa distinção é crucial para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Segundo ela, não basta ensinar a ler e escrever; é necessário contextualizar essas habilidades, integrando-as ao cotidiano dos alunos e aos seus contextos culturais e sociais. Essa abordagem amplia o horizonte educacional, promovendo uma aprendizagem significativa que prepara os educandos para a vida em sociedade.

O trabalho de Magda Soares (2004) é de suma relevância para este tema, uma vez que considera a leitura como uma prática social implicada na formação do sujeito, em uma

percepção histórica que afeta, compreende e transforma a realidade. A abordagem do letramento promove o protagonismo dos educandos, respeitando e incorporando suas vivências, tendo a escola como mediadora em uma perspectiva inclusiva que pode ajudar a superar as barreiras à aprendizagem.

A importância de práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica é inegável. Em uma sociedade onde a língua é uma relação de poder e dominação, a capacidade de ler criticamente permite aos educandos questionarem e transformar a realidade. Nesse sentido, a leitura torna-se um instrumento de emancipação e cidadania, alinhada aos princípios defendidos por Freire (1989).

Aprender a ler é um marco significativo na vida de qualquer pessoa. Para aqueles que pertencem à neurodiversidade, esse processo se desenha de forma singular, repleto de desafios, mas também de muitas possibilidades. A leitura não é apenas um código a ser decifrado; ela é um portal para a compreensão do mundo e para a expressão das emoções. Nesse contexto, a afetividade exerce um papel essencial, funcionando como um alicerce para a confiança e o desenvolvimento das habilidades leitoras.

A neurociência e a psicopedagogia têm demonstrado que o processo de leitura para pessoas neurodivergentes, como aquelas com dislexia e outros transtornos de aprendizagem, está intrinsecamente ligado às habilidades metalinguísticas e à consciência fonológica (Cunha et al., 2011). Essas habilidades, fundamentais para a relação entre fonema e grafema, podem demandar uma abordagem diferenciada para o ensino da leitura. Assim, torna-se essencial a criação de estratégias pedagógicas que respeitem os tempos e as especificidades de cada estudante.

Estudos apontam que a velocidade de processamento e a memória de trabalho fonológica são componentes essenciais na aquisição da leitura, especialmente para alunos com transtornos de aprendizagem (Silva; Capellini, 2013). Entretanto, esses elementos podem ser trabalhados de forma lúdica e prazerosa, através de atividades interativas que estimulem a percepção sonora das palavras e a estrutura da linguagem escrita. A afetividade, nesse sentido, é o elo que une a persistência ao entusiasmo, transformando os desafios em degraus para a superação.

Para que a leitura se torne um processo significativo, é imprescindível que a intervenção pedagógica seja sensível às necessidades individuais de cada aprendiz. "A adaptação do método de ensino às especificidades do aluno com dislexia é um fator determinante para o seu progresso na leitura" (Da Silva *et al.*, 2021, p. 203). Assim, a construção do conhecimento se dá de forma respeitosa, permitindo que a leitura seja

incorporada como parte da identidade do estudante, e não como algo impossível de se alcançar.

O caminho da leitura para pessoas neurodivergentes é um percurso que exige paciência, compreensão e, acima de tudo, amor pelo ato de ensinar. Cada palavra decifrada representa uma conquista, um passo rumo à autonomia e ao pertencimento. O papel do educador, nessa jornada, é ser um facilitador que encoraja, um mediador que acolhe e um incentivador que acredita no potencial de cada estudante. Quando a afetividade está presente, a leitura deixa de ser um desafio e passa a ser uma descoberta encantadora, capaz de abrir portas para um mundo de possibilidades.

2.4 Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico adotado no percurso foi a abordagem qualitativa. Entende-se por abordagem qualitativa, a partir da visão de Maria Cecília de Souza Minayo (2014), a qual considera a pesquisa qualitativa como desafio para compreender os fenômenos sociais complexos, explorando significados, crenças e valores dos participantes. O tema investigado é complexo e subjetivo, pois as informações e experiências desenvolvidas buscam compreender a perspectiva dos professores quando envolvidos no processo de aquisição de leitura, considerando as características e especificidades de educandos neurodivergentes.

A abordagem qualitativa se aplica a estudos relacionados à educação por sua natureza de investigação das práticas humanas que estão em constante transformação, vivas e incorporadas a seus significados, que não podem ser reduzidas a uma quantificação ou categorizadas. A intenção, nesse tipo de investigação, não é generalizar resultados, mas compreender de forma profunda os processos, os significados e as relações envolvidas no contexto estudado (Lüdke; André, 1986).

Cabe salientar que este procedimento metodológico foi desenvolvido a partir de dois movimentos: o primeiro de revisão de literatura e o segundo de visita a campo para buscar informações do fenômeno estudado.

Quanto à revisão de literatura, foi necessário passar pela compreensão de Johnny José Mafra o qual diz do ato de ler e tomar notas destacando três elementos centrais nesse processo: a leitura preparatória, temática e interpretativa. Esses três momentos ajudam o leitor a se organizar melhor durante a leitura e a construir sentidos com mais clareza e criticidade.

A leitura preparatória é o primeiro contato com o texto. Nessa etapa, o objetivo do leitor é observar os detalhes como título, autor, subtítulos, palavras em destaque e a estrutura geral. É uma leitura mais rápida, mas muito importante, porque ajuda a ter uma ideia do que será abordado. Para Mafra (2011), essa leitura “permite identificar indícios sobre o tema central do texto e preparar o leitor para uma abordagem mais aprofundada”. Ou seja, é como fazer um reconhecimento das ideias do texto antes de uma leitura e percepção mais aprofundada do conteúdo.

Em seguida, a leitura temática deve ser feita com mais atenção, pois o objetivo é entender quais são as ideias principais e o que o autor está querendo defender. É o momento de sublinhar, destacar palavras importantes e pensar no que se conecta com o tema da pesquisa. Mafra (2011) explica que essa é a etapa em que o leitor começa a separar o que é essencial do que é secundário, construindo aos poucos uma visão mais clara do texto e do assunto tratado.

Por fim, a leitura interpretativa exige um envolvimento ainda maior. Ela acontece quando o leitor começa a dialogar com o texto, a fazer conexões com outras leituras, a refletir sobre o que leu e até mesmo a discordar de alguns pontos. Mafra (2011) afirma que essa leitura “mobiliza a capacidade de refletir, interpretar e reelaborar o conteúdo com base em vivências, outras leituras e referenciais teóricos”. É nessa fase que as anotações se tornam mais elaboradas, porque ajudam a organizar tudo o que foi compreendido e analisado. Como culminância desse processo, foram elaboradas as principais ideias para o entendimento do que são neurodivergentes, afetividade e a leitura.

A seguir, apresento o segundo movimento dos procedimentos metodológicos: a visita a campo. Para essa etapa, foi necessário refletir sobre o melhor instrumento a ser utilizado para compreender os fenômenos sociais complexos em sua realidade. Decidi pelo instrumento de entrevista semiestruturada, com base nos estudos de Marli André e Mega Ludke (1986). Esse instrumento de pesquisa de campo escolhido permite um diálogo que vai além das perguntas que estão no roteiro pré-definido, oferecendo liberdade para aprofundar as respostas de acordo com as falas do entrevistado. Esse tipo de entrevista é muito usado na pesquisa qualitativa, pois permite captar não só os fatos, mas também as percepções, sentimentos e interpretações dos participantes.

Para execução desse momento, foi necessário estruturar um planejamento que proporcionasse uma visão ampla do que estou chamando de entrevista semiestruturada. O planejamento foi organizado com perguntas semiestruturadas, divididas em quatro blocos.

Cada bloco com um objetivo específico e era composto por quatro perguntas abertas totalizando dezesseis questões.

O primeiro bloco buscou identificar a identidade formativa do entrevistado em sua experiência com educando neurodivergentes. O segundo bloco estabeleceu como objetivo compreender o entendimento do pedagogo sobre a afetividade para atuar com educando neurodivergentes. O terceiro bloco teve como objetivo identificar as diretrizes orientadoras para elaboração do diagnóstico pedagógico em sala de aula. Por fim, o quarto bloco buscou compreender como a afetividade é um elemento motivador na aquisição da leitura de educandos neurodivergentes.

Após a finalização e aprovação do planejamento por mim e por minha orientadora de pesquisa, o material foi testado. O teste do instrumento da entrevista foi realizado com graduandas em Pedagogia que possuíam experiência em alfabetização de educandos neurodivergentes, em ambiente de estágio extracurricular. Duas das participantes que tinham contato com crianças neurodivergentes, mas não em práticas de alfabetização. A seleção dos participantes baseou-se em sua experiência na área e disponibilidade para contribuir com a investigação. Obtive consentimento verbal de todas as participantes.

Para validar o instrumento das questões semiestruturadas, a entrevista foi realizada remotamente, por chamada de vídeo via *WhatsApp*, com gravação de áudio. O horário foi estabelecido de acordo com a agenda das participantes, ocorrendo pela manhã, entre 10h e 12h. Foi solicitado que as participantes procurassem um ambiente tranquilo e reservado para realização da entrevista. Cada conversa teve duração de aproximadamente 25 minutos. Durante a entrevista, percebi que as entrevistadas se sentiam à vontade, o que favoreceu a profundidade das respostas.

Realizar essa entrevista foi uma experiência enriquecedora. No início, senti certo nervosismo, mas à medida que a conversa se desenvolvia, me senti mais segura. Primeiramente, informei que iniciaria a gravação e esclareci os objetivos da pesquisa do TCC sobre o tema. Deixei explícito, também, que a participante poderia encerrar a entrevista a qualquer momento, caso se sentisse desconfortável com alguma pergunta, pois se tratava de uma participação voluntária.

A escuta atenta e o respeito pelo tempo do entrevistado foram fundamentais para o sucesso da entrevista. Essa vivência me fez perceber a importância do diálogo na produção do conhecimento. Ao longo da entrevista foi possível compreender as concepções de ensino e o quanto a afetividade era considerada um aspecto do processo educativo.

As respostas me surpreenderam diante da clareza em como o professor deve proporcionar o bem-estar dos educandos, o quanto se sentirem confiantes e a autoestima é valorizada no processo de ensino-aprendizagem. Essa etapa prática da pesquisa não apenas forneceu dados relevantes, mas também contribuiu para minha formação como pesquisadora, fortalecendo minha compreensão sobre a realidade educacional e a importância da afetividade no cotidiano escolar.

Como pesquisadora em formação, essa experiência foi extremamente enriquecedora especialmente por ser a primeira entrevista realizada em um contexto acadêmico, senti-me confiante ao perceber que o diálogo estava sendo produtivo. A escuta ativa, o respeito pelo tempo do outro e o cuidado com a abordagem foram fundamentais para a qualidade da entrevista. Compreendi, na prática, o quanto a afetividade também se faz presente na própria relação entre pesquisador e participante.

O instrumento da pesquisa a campo escolhido foi a entrevista semiestruturada, a qual permite um diálogo que vai além das perguntas que estão no roteiro pré-definido e tem liberdade para aprofundar as respostas de acordo com as falas do entrevistado. Esse tipo de entrevista é muito usado na pesquisa qualitativa, pois possibilita captar não só os fatos, mas também as percepções, os sentimentos e as interpretações de quem participa da pesquisa.

Assim, tanto a abordagem metodológica quanto o instrumento escolhido dialogam com os objetivos desta pesquisa, que busca compreender como os professores constroem relações afetivas em sala de aula e de que forma essas relações influenciam o processo de aprendizagem da leitura por educandos neurodivergentes.

A entrevista como instrumento de coleta de dados com professoras com pelo menos dez anos de experiência. Foram selecionadas quatro professoras com vivências na rede pública e particular. Antes das entrevistas, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concedendo tempo para leitura e esclarecendo todas as dúvidas. Após a assinatura, expliquei o tema da pesquisa, seus objetivos, justificativa e apresentei as 16 questões que seriam abordadas.

Para coleta dos dados, utilizei a gravação em áudio, solicitando permissão e informando que a gravação poderia ser interrompida a qualquer momento. Algumas professoras solicitaram pausas ou reformulações e respeitei todas as solicitações. Esclareci que o material não seria utilizado diretamente na pesquisa, apenas sua transcrição contextualizada. Algumas intervenções foram necessárias durante a entrevista para garantir o conforto e a compreensão das participantes.

As entrevistas foram realizadas em locais reservados, e cada entrevista teve uma duração média de 22 a 30 minutos. Consegui explorar diferentes abordagens e percepções, pois cada professora trouxe contribuições únicas, baseadas em suas trajetórias e experiências profissionais.

Um dos pontos mais marcantes que emergiu das entrevistas foi a constatação de que, embora a afetividade esteja presente no cotidiano escolar, ela raramente é tematizada de forma consciente ou aprofundada. As professoras relataram que a afetividade é praticada de maneira espontânea, como parte do vínculo construído com os alunos, mas não havia, até então, uma reflexão teórica ou investigativa sobre seu papel específico no processo de aprendizagem da leitura.

3 A NOÇÃO DE AFETIVIDADE, DIAGNÓSTICO E AQUISIÇÃO DE LEITURA NA ATUAÇÃO COM EDUCANDOS NEURODIVERGENTES

Este capítulo descreve os resultados da pesquisa de campo realizada com quatro professoras. Na sequência, desenvolvo uma análise das conversações com as docentes, em diálogo com os autores Wallon (1995), Vygotsky (1991) e Pinto (2005). Cabe ainda informar que os nomes das entrevistadas são fictícios a fim de preservar suas identidades conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O capítulo está organizado em três subtópicos conforme descrevo nas próximas seções.

3.1 Noção de afetividade na prática docente com Neurodivergentes

A noção das professoras sobre afetividade no contexto da atuação com educandos neurodivergentes foi extraída a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro docentes da Educação Básica. As entrevistas buscaram compreender como essas profissionais percebem e vivenciam a afetividade em suas práticas pedagógicas, especialmente no processo de aquisição da leitura com crianças neurodivergentes.

De modo geral, as professoras entrevistadas compartilham uma compreensão semelhante sobre o papel da afetividade na prática pedagógica. Para elas, a afetividade é inerente à própria maneira ser, é construída por meio do contato e das interações com os educandos no dia a dia. Como relata a professora Érica: “sem a afetividade não tem confiança. O aluno tem que ter a troca, a confiança, a cumplicidade. E aí, se ele confia, ele vai desenvolvendo, aprendendo, é importante.” (Professora Érica, 2025).

Para Wallon (1995), as emoções são a base para a construção das relações sociais e o desenvolvimento da criança, pois elas não estão dissociadas da cognição. A afetividade é naturalmente desenvolvida, mas com a intencionalidade educativa proporciona um ambiente de aprendizagem mais significativo, no qual o aluno se sente seguro para explorar, errar, perguntar e construir conhecimento. O afeto como parte do processo pedagógico transforma a sala de aula em um espaço de confiança e pertencimento, o que é especialmente importante para educandos neurodivergentes, que muitas vezes enfrentam barreiras na comunicação e na socialização. Como afirma Wallon (1995, p. 123), “a emoção é a primeira forma de comunicação da criança e é através dela que se estabelece a relação com o outro”.

A professora Diana também compartilhou essa percepção ao afirmar que, apesar de o tema ser mencionado no seu processo formativo, nunca foi tratado como pauta central: “a gente tem que ter um olhar diferenciado em relação a eles. São crianças, como as outras são, mas a gente tem que ter aquele olhar diferenciado. Porque até a forma de trabalhar, se você não tiver esse olhar, essa afetividade, sabe?” (Professora Diana, 2025). É possível perceber nessa fala uma sensibilidade e comprometimento da professora com os educandos, destacando a afetividade como elemento importante no processo de aprendizagem. No entanto, em termos de estudo teóricos, a afetividade, nesse contexto, não é concebida como um componente isolado ou secundário, mas como uma dimensão profundamente integrada ao desenvolvimento cognitivo, influenciando e sendo influenciada por ele de forma contínua e recíproca. Vygotsky (1991, p. 73) afirma que “as relações afetivas e emocionais são o motor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores”, evidenciando que o afeto não apenas acompanha o processo de aprendizagem, mas o impulsiona e o sustenta.

Quanto à professora Isadora, ela reconheceu a afetividade como fator determinante para o desenvolvimento da aprendizagem: “É a partir dela, da afetividade, que a gente vê mesmo um “boom”, ele se deslanchar na questão do aprendizado” (Professora Isadora, 2025). Essa perspectiva da professora nos leva ao diálogo.

Essas percepções dialogam com os estudos de Wallon (1995), o qual afirma que a afetividade é a base sobre a qual se erguem as construções do pensamento e da personalidade. Para o autor, as emoções são fundamentais para a formação da inteligência, pois estimulam a curiosidade e a capacidade de resolver problemas. Pinto (2005, p. 63) complementa essa visão ao afirmar que “a afetividade é um componente essencial do funcionamento psicológico, interagindo com os processos cognitivos e influenciando diretamente a forma como o sujeito percebe, interpreta e age no mundo”.

A professora Carla relatou ter refletido sobre a afetividade, mas destacou que o tema nunca havia sido objeto de estudo ou discussão mais aprofundada. Ela compartilhou a seguinte percepção:

Isso está me despertando agora. Eu nunca tinha pensado referente a isso, mas agora é algo que realmente a gente precisa pensar. A gente faz isso na prática pela atenção que a gente dá, mas pra poder entrar nesse mundo mesmo e saber de fato o que a gente pode fazer e como a gente deve agir [...] (Professora Carla, 2025).

Essa fala revela uma prática afetiva construída na experiência, mas ainda não sistematizada teoricamente. A professora reconhece que o vínculo com os alunos é essencial, mas também percebe a necessidade de compreender a afetividade como um campo de

conhecimento que pode orientar e qualificar sua atuação pedagógica, especialmente com educandos neurodivergentes.

Essa percepção baseia-se na análise de Pinto (2005), que destaca:

A afetividade não é um simples adorno da vida mental, mas um componente essencial do funcionamento psicológico, interagindo com os processos cognitivos e influenciando diretamente a forma como o sujeito percebe, interpreta e age no mundo (PINTO, 2005, p. 63).

Essa afirmação reforça que a afetividade não deve ser tratada como algo secundário ou intuitivo, mas como uma dimensão estruturante da prática educativa. No contexto da educação inclusiva, compreender essa interação entre afeto e cognição é fundamental para criar estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos educandos e favoreçam sua aprendizagem de forma integral.

Para as quatro professoras entrevistadas, há um entendimento comum de que a afetividade está diretamente relacionada à construção de vínculos com os educandos, ao acolhimento, à escuta atenta e ao respeito às individualidades. A afetividade, segundo as docentes, se manifesta principalmente por meio do cuidado diário, da atenção às necessidades específicas de cada aluno e da criação de um ambiente seguro e motivador.

3.2 O diagnóstico como elemento norteador da prática docente

A fim de identificar as diretrizes que orientam a prática pedagógica com educandos neurodivergentes, busquei compreender até que ponto as professoras conhecem as necessidades e condições desses alunos com base em laudos ou diagnósticos médicos, e como percebem essas singularidades em seus fazeres pedagógicos, especialmente por meio da observação e da construção da avaliação diagnóstica docente.

A professora Érica destacou que, na ausência de laudos médicos formais, o olhar atento do professor é o principal recurso:

A gente observa... A gente observa e a gente faz aquela avaliação, observação durante um, dois meses, início do ano, o desenvolvimento com relação às atividades, se acompanha ou não. Nessa observação e nessa prática de atividades que a gente vai fazendo, e a gente vê se a criança perde o foco, né? Se verbaliza, se questiona. Na vivência mesmo, a gente vai observando e vendo. Acho que na prática mesmo, na observação” (Professora Érica, 2025).

Essa prática está em sintonia com Abreu (2022), o qual defende que a neurodiversidade deve ser reconhecida como uma variação natural do funcionamento

humano, e que o acolhimento começa pela escuta e pela sensibilidade do educador: “A escuta ativa e o reconhecimento das diferenças são os primeiros passos para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva” (ABREU, 2022, p. 38).

Para a professora Diana, o diagnóstico é o ponto de partida para planejar intervenções: “É a partir dele que eu vou entender de que forma a criança vai aprender. Pelo menos a gente vai ter uma base a partir desse diagnóstico. Você vai entender, você vai conversar com a família, você vai entender o que ela tem, o que ela precisa, de que forma ela aprende” (Professora Diana, 2025).

A professora Carla relatou que inicia sua avaliação diagnóstica observando o comportamento dos alunos:

A princípio, no primeiro momento, eu vou fazendo, vou investigando de forma visual, vou visualizando o que esse aluno demonstra, como é o comportamento do aluno em sala, mas, a princípio, é o meu olhar. E aí, a partir dos comportamentos que esses alunos venham tendo, aí eu vou buscando informações, principalmente na internet, com aqueles comportamentos e conversando com outros professores, outras colegas, pra que a gente possa analisar juntos. (Professora Carla, 2025).

Essa postura investigativa está alinhada à perspectiva de De Paoli e Machado (2022), que destacam: “A escuta e a observação são práticas fundamentais para que o professor compreenda os modos de ser e estar no mundo dos sujeitos autistas” (De Paoli; Machado, 2022, p. 18)

Já a professora Isadora, ressaltou a importância do acesso ao diagnóstico médico para a sua prática e planejamento pedagógico:

É fundamental, porque a partir desse diagnóstico é que a gente vai elaborar atividades pra encaminhar essa criança. No caso, seria conhecer as necessidades, qual é a especificidade daquele aluno, pra você ver o melhor, como adicionar as atividades adaptadas. Porque existem variações, e perceber essas características por conta própria, talvez seja o tempo que você já poderia estar aplicando a forma correta. Se você tivesse um diagnóstico, e no próprio relatório, essas orientações (Professora Isadora, 2025).

Essa abordagem é coerente com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), o qual orienta que “a avaliação deve incluir relatos de pais e professores, observações clínicas e instrumentos padronizados, sempre considerando o contexto escolar” (APA, 2014, p. 75). Nesse sentido, trazer a dimensão do diagnóstico médico para além de um recorte isolado entre o consultório e a sala de aula é, em si, uma prática inclusiva. Compreender a pessoa neurodivergente em sua totalidade, e não apenas a partir de sua condição clínica, significa reconhecer que ela não se limita ao que consegue aprender ou desenvolver no campo do conhecimento. São sujeitos com potencial de participação ativa e

integradora na sociedade, cujas singularidades devem ser respeitadas e valorizadas em todos os espaços.

As professoras reconhecem a importância do diagnóstico médico como apoio à sua prática pedagógica, mas relatam que a ausência desse instrumento muitas vezes dificulta a elaboração de intervenções mais precisas. Ainda assim, destacam que a observação sensível e contínua é o principal recurso avaliativo no cotidiano escolar. Para elas, o diagnóstico clínico, quando articulado à avaliação docente, não substitui a escuta e a vivência em sala de aula, mas se soma como um elemento complementar e orientador de práticas mais inclusivas e significativas.

3.3 A Aquisição de leitura com práticas afetivas

A leitura, enquanto prática social e instrumento de emancipação exige mais do que a decodificação de palavras: ela requer motivação, vínculo e sentido. No contexto da educação de educandos neurodivergentes, a afetividade torna-se um elemento essencial para que o processo de aquisição da leitura ocorra de forma significativa. As professoras entrevistadas reconhecem que o afeto, quando presente na mediação pedagógica, favorece o engajamento, a autoestima e a superação de barreiras cognitivas e emocionais.

A professora Érica relatou que os alunos demonstram maior interesse pela leitura quando as atividades são lúdicas e envolvem brincadeiras. Ela afirmou: “Quando tem brincadeira, eles querem mostrar que sabem ler, montar palavras, participar. O balão estoura e eles vibram” (Professora Érica, 2025). Essa experiência revela que o afeto se manifesta também na forma como o professor organiza o ambiente de aprendizagem, tornando-o acolhedor e estimulante. Como destaca Gleizer (2005, p. 45):

Os afetos são forças que nos movem, que nos impulsionam a agir, a conhecer, a transformar. Eles não são obstáculos à razão, mas condições para que ela se realize plenamente. A educação, portanto, deve considerar os afetos como parte essencial da formação humana.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que despertam alegria, curiosidade e pertencimento contribuem diretamente para o desenvolvimento da leitura.

A professora Diana compartilhou que, ao adaptar as atividades de leitura e acompanhar de perto o aluno, percebe avanços significativos a partir da afetividade construída com o educando. Ela afirmou:

E a partir do momento que ele vê, o professor tem um olhar diferente com ele, não de exclusão, mas do nível dele, de escrita, de leitura, acho que ele acaba se sentindo confiante também. “Poxa, eu tô aqui, mas eu sei que o professor me compreende, eu sei que eu não tô sozinha, eu sei que eu vou fazer atividade diferente, eu tô fazendo diferente dos meus colegas, mas é pra me ajudar.” Então, a gente sempre conversa também, né? Vou conversando, “olha, aqui é a sua atividade, preste atenção, você tá fazendo diferente, porque você ainda não consegue acompanhar seus colegas, mas você vai conseguir, a gente vai junto aqui tentando”, acho que essa é uma hora de também motivo. E eu acho que tudo se desenvolve com a afetividade (Professora Diana, 2025).

Essa aproximação afetiva cria um espaço de confiança, no qual o aluno se sente encorajado a experimentar e a errar sem medo. Essa prática está em consonância com a perspectiva de Vygotsky (1984), que afirma: “O aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar apenas quando a criança está em interação com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1984, p. 101). A leitura, portanto, não é apenas um ato individual, mas um processo social e afetivo, mediado pela relação com o outro.

A professora Carla destacou que, apesar dos educandos chegarem ao quinto ano não alfabetizados, ela busca estratégias para inseri-los no contexto da leitura. Ela ainda reforça que os alunos se envolvem mais com a leitura quando têm liberdade para criar e expressar suas ideias. Ela relatou: “Eles gostam de construir histórias. Muitos passam muito tempo em jogos, em telas. Então com isso, com esses jogos, eles começam a criar mundos, subir mundos, inventar personagens” (Professora Carla, 2025).

Essa fala evidencia que a leitura pode ser estimulada por meio da valorização da imaginação e da experiência do aluno. Como afirma Pinto (2005, p. 65): “A afetividade é o que dá sentido à experiência cognitiva, pois é ela que orienta o sujeito na escolha, na atenção e na valorização do que aprende”. Ao permitir que o aluno se reconheça nas atividades de leitura, o professor promove não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também o fortalecimento da identidade e da autonomia.

A professora Isadora compartilhou uma experiência marcante em que dois alunos neurodivergentes conseguiram aprender a ler por meio de atividades lúdicas e de um trabalho individualizado. Ela afirmou: “Num belo dia, quando a gente fazendo, através de brincadeira mesmo do lúdico, eu pude observar que eles já estavam lendo” (Professora Isadora, 2025). Essa vivência reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem afeto, ludicidade e intencionalidade. Como defende Vygotsky (2022, p. 147):

A educação deve ser organizada de tal forma que o processo de ensino provoque e estimule o desenvolvimento. O ensino deve preceder o desenvolvimento e guiá-lo,

criando zonas de desenvolvimento proximal que permitam ao aluno realizar, com ajuda, aquilo que ainda não consegue fazer sozinho.

A afetividade, nesse contexto, não é apenas um meio de aproximação, mas um catalisador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a leitura.

Em síntese, as falas das professoras revelam que a aquisição da leitura entre educandos neurodivergentes é favorecida quando o processo é mediado por práticas pedagógicas afetivas. O afeto, quando presente na relação entre professor e aluno, transforma a leitura em uma experiência significativa, capaz de despertar o interesse, a criatividade e o desejo de aprender. Essa abordagem reafirma o papel do professor como mediador sensível, que reconhece a singularidade de cada educando e constrói, com ele, caminhos possíveis para o acesso ao conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de responder ao problema da pesquisa, pode-se dizer que tanto o percurso teórico quanto o percurso de campo evidenciaram que a afetividade é um aspecto fundamental tanto na construção do sujeito quanto como propulsor do desenvolvimento cognitivo, especialmente no contexto da educação de educandos neurodivergentes. A partir das contribuições de autores como Vygotsky, Wallon, Freire e Piaget, compreende-se que o processo de aquisição da leitura vai além da decodificação de palavras, envolvendo dimensões emocionais, sociais e culturais que permeiam o sujeito em sua totalidade. Para os educandos neurodivergentes, que muitas vezes enfrentam barreiras na comunicação e na socialização, a afetividade torna-se ainda mais essencial, pois é por meio dela que se estabelecem vínculos de confiança e pertencimento, criando um ambiente seguro e acolhedor que favorece a aprendizagem.

A leitura, entendida como prática social e instrumento de emancipação, exige do educador uma escuta sensível e uma postura ética diante das singularidades de cada aluno. O percurso teórico permitiu compreender que a afetividade não é um elemento acessório, mas estruturante no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando se trata de educandos neurodivergentes, cujas formas de aprender e se expressar desafiam os modelos tradicionais de ensino. As contribuições da neurociência e da psicopedagogia reforçam essa perspectiva ao demonstrar que o vínculo afetivo influencia diretamente a motivação, a autoestima e o engajamento desses educandos. Assim, a afetividade se revela como um caminho potente para a inclusão, promovendo não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o reconhecimento da identidade, das potencialidades e da dignidade de cada sujeito em sua diversidade.

A partir das entrevistas com as professoras, foi possível destacar aspectos que elucidam o questionamento dessa pesquisa, nos quais todas ressaltaram que, no processo de aprendizagem com os educandos neurodivergentes, a existência de elementos que orientem suas práticas e o planejamento da aula são fundamentais. Cada aluno possui suas especificidades e, como profissionais, é possível perceber alguns aspectos que indicam a neurodivergência. No entanto, um diagnóstico mais descritivo e detalhado, com informações comportamentais, de desenvolvimento e comunicação, contribui significativamente para a adaptação da prática pedagógica, para atender às necessidades do educando e possibilitar sua integração com a turma.

A prática pedagógica ancorada no diálogo foi considerada um dos fatores essenciais na relação com os educandos neurodivergentes. Uma professora, em especial, destacou a importância de conversar com o aluno durante a realização das atividades, especialmente em momentos desafiadores ou de mudanças na rotina. Apresentar a atividade, explicar o que será feito e reforçar a importância daquele momento para o desenvolvimento do educando na escola e como sujeito são atitudes fundamentais. Quando a atividade é adaptada, é importante explicar que ela é diferente porque atende às necessidades de aprendizagem daquele momento, com a perspectiva de que, futuramente, o educando possa acompanhar o mesmo ritmo dos colegas.

A ludicidade também foi destacada como um instrumento de motivação para os alunos. Quando o lúdico traz elementos que fazem parte do cotidiano e dos interesses dos educandos, eles participam e se sentem motivados, desenvolvendo um maior senso de pertencimento no processo de aprendizagem, sobretudo na leitura, área em que muitos apresentam dificuldades devido à ausência de diagnóstico e de acompanhamento multidisciplinar.

Conclui-se, portanto, que a afetividade, aliada a práticas pedagógicas sensíveis, planejadas e pautadas no diálogo, constitui um elemento transformador no processo de aprendizagem de educandos neurodivergentes. Ao reconhecer as singularidades de cada aluno e valorizar seus modos próprios de expressão, o educador promove não apenas a construção do conhecimento, mas também a valorização da identidade e o fortalecimento da autoestima. Assim, esta pesquisa reafirma que ensinar é um ato profundamente humano, e que a escuta atenta, o respeito às diferenças e o compromisso ético com a inclusão são indispensáveis para que a leitura, como prática social, seja verdadeiramente emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Tiago. *O que é neurodiversidade?* [livro eletrônico]. Goiânia: Câne Editorial, 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EdUSP, 1982.
- BRITO, S. C. C.; GELLER, M. O trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva de alunos com TEA: reflexões sobre neurociência e educação. *Interfaces da Educação*, v. 15, n. 42, p. 166-186, 2024.
- CRIPPA, José Alexandre de Souza (coord.). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. texto revisado. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023.
- CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, Marília, v. 28, n. 85, p. 85–96, 2011.
- DAMASCENO, G. C. et al. As contribuições da neurociência à pedagogia: um diálogo necessário. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, p. e33710111846, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/348567342_As_contribuicoes_da_neurociencia_a_pedagogia_um_dialogo_necessario>. Acesso em: 27 set. 2024.
- DE PAOLI, Joanna; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. *Revista GESTO-Debate*, v. 22, n. 01-31, 2022. Disponível em: <<https://desafioonline.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534>>. Acesso em: 3 maio 2024.
- FERREIRA, M. A neurociência em prol da educação especial. *Revista Primeira Evolução*, v. 1, n. 39, p. 47-54, 2023. Disponível em: <<https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/412>>. Acesso em: 27 set. 2024.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GLEIZER, Marcos André. *Espinosa & a afetividade humana*. São Paulo: Schwarcz-Companhia das Letras, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2022: alfabetização: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/22827-censo-demografico-2022.html>>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, S. Neurociência e inclusão: implicações educacionais para um processo inclusivo mais eficaz. *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9759>>. Acesso em: 1 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIAGET, Jean. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini; Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014. 356 p. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/user/setLocale/es_ES?source=%2Findex.php%2Fpraxiseducativa%2Farticle%2Fview%2F7961%2F209209213023>. Acesso em: 10 maio 2024.

PINTO, Francisco Elinaldo Mendes. Cognição e afeto: uma primeira visão reflexiva sobre o funcionamento do sujeito psicológico. *Revista Educação*, v. 8, n. 8, p. 61-69, 2005.

SIGNOR, Rita. *Dislexia: uma análise histórica e social*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 971-999, 2015.

SILVA, Cláudia et al. *Desempenho de escolares com e sem transtorno de aprendizagem em leitura, escrita, consciência fonológica, velocidade de processamento e memória de trabalho fonológica*. 2013. Disponível em:

<<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/110/desempenho-de-escolares-com->>.
Acesso em: 28 maio 2024.

SILVA, Regina Cláudia Barbosa da. *Esquizofrenia: uma revisão*. Psicologia USP, v. 17, p. 263-285, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psp/a/Vt9jGsLzGs535fdrsXKHXzb/>>. Acesso em: 22 maio 2024.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. *Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNr/>>. Acesso em: 1 maio 2024.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 1994. UNESCO, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p. Disponível em: <https://www.novoipc.org.br/sysfiles/vigotski_obras_completas.pdf>. Acesso em: 1 maio 2024.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1941-1995.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1959-1975.

APÊNDICE - A

Planejamento de Entrevista de Campo – TCC

1. Tema do TCC

A Afetividade no Processo de Aquisição da Leitura em Educandos Neurodivergentes

2. Objetivo da Entrevista

Verificar como se desenvolve pedagogicamente as relações pessoais para aquisição de leitura com educando neurodivergentes.

3. Justificativa

A entrevista permite coletar dados qualitativos reais sobre a prática docente e como a afetividade se manifesta no cotidiano escolar.

4. Público-Alvo

Professores das séries iniciais.

5. Critérios de Seleção dos Entrevistados

Professores com pelo menos dez anos de experiência nas séries iniciais da Educação Básica.

6. Instrumento da Coleta de Dados

Formato da entrevista.

Questionário com roteiro prévio de perguntas abertas.

7. Roteiro de Perguntas

Roteiro para o questionário

É composto por quatro blocos

PRIMEIRO BLOCO- Conhecendo o professor

Objetivo: Identificar a identidade do professor que trabalha com crianças neurodivergentes.

Questão 1- Formado em que curso/ Instituição e ano de formação

Questão 2- Fez algum curso de formação sobre o campo de conhecimento da neurodivergência? Se sim, qual a instituição/modalidade/carga horária

Questão 3- Desde quando você trabalha com crianças neurodivergentes?

Questão 4- Quais foram as escolas que você trabalhou com crianças neurodivergentes? Foi em uma clínica, foi em atendimento domiciliar do educando neurodivergente? Qual foi a instituição/ empresa que fez a mediação para você trabalhar com neurodivergentes?

BLOCO DOIS- Noção de afetividade da docente

Objetivo: Descrever o entendimento da docente sobre a noção de afetividade para atuar com educandos neurodivergentes

Questão 1 - Você teve alguma leitura, leu algum texto, participou de alguma discussão sobre a afetividade para atuar com educandos neurodivergentes?

Questão 2 - Se sim, você lembra quais foram os livros, os artigos que você leu sobre afetividade?

Questão 3 - Em que momento você participou de discussão sobre o tema afetividade ao longo da sua formação ou no percurso profissional?

Questão 4 - Você considera que dedicar-se ao estudo sobre afetividade é importante para atuar com educandos neurodivergentes?

BLOCO TRÊS - Prática pedagógica e diagnóstico realizado pelo docente

Objetivo: Identificar as diretrizes orientadoras para elaboração do **diagnóstico pedagógico** em sala de aula.

Questão 1 - Você considera o seu diagnóstico como pedagogo um elemento fundamental para prática pedagógica? Se sim, quais cursos, manuais lidos, livros, workshops e outros?

Questão 2 - Ao assumir uma nova turma quais estratégias você utilizaria para realizar o diagnóstico? (conversar com os pais, fazer uma roda de conversa com os educandos, coordenação, direção escolar e outros)

Questão 3 - Além do diagnóstico, você conhece outros instrumentos avaliativos para a identificação de educandos neurodivergentes? Se sim, você conseguiria citar exemplos?

Questão 4 - Você teve algum acesso ao **diagnóstico médico** desses educandos? Você considera o acesso ao diagnóstico médico um fator fundamental para orientar sua prática pedagógica e o desenvolvimento afetivo com os educandos?

BLOCO QUATRO- Afetividade e leitura na sala de aula

Objetivo: Compreender como a afetividade é um elemento motivador na aquisição da leitura de educandos neurodivergentes.

Questão 1 - Como você percebe as relações afetivas na maneira que seus educandos se relacionam com a leitura?

Questão 2 - Quais aspectos você considera motivadores no seu envolvimento com os educandos durante as atividades de leitura?

Questão 3- Você já teve dificuldade de construir a afetividade com algum educando? Quais intervenções você criou para construir a relação de afetividade?

Questão 4 - Diante das suas intervenções, quais resultados você tem observado na aprendizagem de leitura em educandos neurodivergentes em relação às práticas afetivas?

Observação: O planejamento fechou em quatro blocos, contendo quatro questões em cada bloco totalizando 16 perguntas.

8. Local e Duração da Entrevista

As entrevistas serão realizadas em local reservado de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado, com duração média de 20 minutos cada.

9. Registro dos Dados

Gravação de áudio (com consentimento) e anotações escritas.

10. Ética na Pesquisa

- Garantir o sigilo e anonimato dos participantes.
- Apresentar e colher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, possibilitando sua compreensão acerca da prática de sua militância.

Riscos. As respostas ao questionário não representarão qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciência e de acordo do participante (sujeito da pesquisa)

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Salvador, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Ciência do (a) pesquisador (a) responsável pelo projeto:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pelo projeto

Salvador ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE – C – Entrevista 1

Entrevista realizada com a professora Érica, licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Salvador (2008).

Realizada no dia 05 de junho de 2025

Arquivo- 3 - Tempo de gravação: 20 min 37s.

Entrevistadora: Bom dia. Hoje é a entrevista com a professora Érica. Essa entrevista está sendo gravada. Senhora Érica, a senhora autoriza a gravação desse áudio?

Professora Érica: Autorizo.

Entrevistadora: Vamos iniciar com a entrevista de campo do tema de TCC, da afetividade no projeto de aquisição da leitura em educandos neurodivergentes. O objetivo da entrevista é verificar como se desenvolve pedagogicamente as relações pessoais para aquisição de leitura com educandos neurodivergentes e a justificativa é que a entrevista permite coletar dados qualitativos reais sobre a prática docente e como a afetividade se manifesta no cotidiano escolar.. Se você precisar de alguma pausa, de pedir pra retomar alguma pergunta, aí fique à vontade. A primeira pergunta é: você se formou em que curso?

Professora Érica: Pedagogia, lá na Universidade Católica de Salvador, em 2008.

Entrevistadora: E você fez algum curso de formação sobre o campo de conhecimento da neurodivergência?

Professora Érica: Eu comecei e parei, foi em Educação Inclusiva, em 2011.

Entrevistadora: E qual é a instituição?

Professora Érica: Não lembro, não lembro não.

Entrevistadora: E qual era a modalidade?

Professora Érica: A distância.

Entrevistadora: Mas sua formação na Católica foi presencial?

Professora Érica: Presencial.

Entrevistadora: Desde quando você trabalha com crianças neurodivergentes? Tem crianças neurodivergentes na sua sala de aula?

Professora Érica: Hoje tem e sempre, cada ano tem. Eu tenho quase 20 anos. E cada ano tem 1, 2, 3. Eu já tive turmas em 2019, de ter 9 alunos neurodivergentes nessa aula. Uma turma de 31, 32, 9 eram neurodivergentes.

Entrevistadora: Quais foram as escolas que você trabalhou com crianças neurodivergentes?

Professora Érica: Escola A, Centro Educacional B (escolas particulares), Escola C e Escola D (escola pública). Não tô lembrando de todas, mas acho que foram essas.

Entrevistadora: Mas teve em algum momento da sua jornada profissional, você teve algum contato de ter um atendimento especializado para algum educando neurodivergente? Ou sempre foi na sala de aula?

Professora Érica: Sempre na sala de aula. Eu tinha auxiliar, mas nem sempre a auxiliar estava presente. Na educação eu continuo com auxiliar, mas às vezes...

Entrevistadora: Certo. Referente à afetividade, você teve alguma leitura, leu algum texto, ou já participou de alguma discussão sobre a afetividade para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Érica: Não. Até que você veio pra mim foi uma surpresa, porque a gente já trabalha a afetividade na turma em si, porque precisa do vínculo, mas nunca esse tipo de leitura tive, também nunca pensei dessa forma.

Entrevistadora: E tem esse destaque pra afetividade, porque pelo que você tá me falando, é mais algo natural mesmo da sua prática, mas algo que você nunca parou pra refletir sobre.

Professora Érica: Isso, isso. Porque a gente já se fala muito em práticas, em atividades voltadas, em várias demandas, mas nunca é focado na questão da afetividade para alunos neurodivergentes.

Entrevistadora: Em que momento você participou de alguma discussão sobre o tema de afetividade, ao longo da sua formação e/ou do seu percurso profissional?

Professora Érica: Na faculdade, na disciplina Educação Inclusiva, no curso que eu não terminei, também de Educação Inclusiva, e acho que no decorrer também das formações, mas sempre porque é um assunto do momento agora, e aí tá sempre abordando esse tipo de questões.

Entrevistadora: Você considera que dedicar-se ao estudo sobre afetividade é importante para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Érica: Com certeza, porque sem a afetividade não tem confiança. O aluno tem que ter a troca, a confiança, a cumplicidade, a troca. E aí, se ele confia, ele vai desenvolvendo, aprendendo, é importante.

Entrevistadora: Você considera que a sua avaliação inicial na sala de aula, que é uma avaliação diagnóstica que o pedagogo faz para conhecer a turma, conhecer quais são as suas aprendizagens já adquiridas, o que precisa melhorar, se tem alguma defasagem... Nessa avaliação, você considera essa avaliação um elemento fundamental para a prática pedagógica?

Professora Érica: Sim, porque é do diagnóstico que a gente vai ver o que vai trabalhar com as dificuldades da criança. A partir da diagnóstica (avaliação diagnóstica), a gente vai fazer um planejamento em cima das dificuldades e também fortalecer aquilo que já está ou não consolidado no aluno.

Entrevistadora: Nessa avaliação diagnóstica, você consegue perceber já que aquela criança, aquele educando ali já tem alguma condição especial, já tem uma condição neurológica? Você consegue identificar isso?

Professora Érica: A gente consegue. E pela observação também. Quando a gente observa, a gente também vê que ela pode ter alguma condição ali na diagnóstica, na avaliação diagnóstica e na observação da sala de aula.

Entrevistadora: Lembrando que essa avaliação, você perguntando diagnóstica, a gente sabe, a gente entende que o professor ali não faz o diagnóstico médico, nem define se aquele educando...

Professora Érica: Aquela coisa inicial, né? Mas precisa, né? A gente identificar, o pedagogo identificar para poder encaminhar, até encaminhar a coordenação com os pais.

Entrevistadora: Ao assumir uma nova turma, qual a estratégia que você utilizaria para realizar esse diagnóstico? O que você faz na sala de aula para poder identificar se aquele aluno específico é neurodivergente ou não?

Professora Érica: A gente observa.. A gente observa e a gente faz aquela avaliação, observação durante um, dois meses, início do ano, o desenvolvimento com relação às atividades, se acompanha ou não. Nessa observação e nessa prática de atividades que a gente vai fazendo, e a gente vê se a criança perde o foco, né? Se verbaliza, se questiona. Na vivência mesmo, a gente vai observando e vendo. Acho que na prática mesmo, na observação”

Entrevistadora: E além do diagnóstico, você conhece outros instrumentos avaliativos para a identificação de que o educando é neurodivergente?

Professora Érica: Poxa, não. Conheço não. A gente vai observar até... ou não conheço, não sei.

Entrevistadora: Você teve algum acesso a algum diagnóstico médico de algum educando neurodivergente que estava na sua turma? Se tivesse um relatório ou um laudo?

Professora Érica: Aqui, eu acho que... tô tentando cavar na mente pela primeira vez. É bem difícil, né? É, aqui é difícil. Eu não lembro se foi muito algum ou dois. Mas, assim, agora eu não lembro. Eu vi de um aluno... eu tenho certeza que eu vi de um aluno do (inaudível). Eu vi o diagnóstico, o laudo, de outro aluno, mas não era do meu aluno.

Entrevistadora: Você considera que o acesso a esse diagnóstico médico é um fator fundamental para orientar a sua prática pedagógica e desenvolver a atividade com os educandos?

Professora Érica: Com certeza, porque aí a gente vê, né? O que é que aquele aluno tem, qual é o neurodivergente, e trabalha em cima daquilo, das atividades que ele pode desenvolver aprendido. E a gente fica tentando, né? Como o aluno não tem diagnóstico no feixe, a gente fica tentando. Faz uma atividade, faz outra atividade. Quando é TDAH, diminui o tempo um pouquinho. Faz um pouquinho aqui, aí dá outra atividade. A gente fica ali. A gente imagina que seja e fica tentando com atividades diferenciadas pra ele aprender. Com o laudo seria melhor, porque a gente já sabe, né?

Perfeito, Amanda! Aqui está a continuação da entrevista da professora Érica com as falas originais preservadas, seguida das entrevistas completas das professoras Diana, Carla e Isadora — todas com a linguagem natural mantida, como solicitado.

Entrevistadora: E você acha, assim, que se você tivesse acesso a um laudo, se dissesse só a classificação da condição neurológica do aluno, por exemplo, dissesse só que ele é TEA e não dissesse mais nada, você acha que já tem uma identificação mais específica, uma comprovação. Você acha que isso já é suficiente, ou você acha que teria que ter um relatório mais adequado com a identificação do desenvolvimento daquele aluno, das características que são associadas à condição dele, que às vezes são características bem específicas?

Professora Érica: As características, as vivências dele. Então, se passasse isso pra gente, a gente saberia trabalhar de acordo com aquilo que tá escrito. A gente tenta, na observação do aluno, ver como é que ele se porta e, a partir daí, fazer as atividades diferenciadas. Sem o diagnóstico, é só mudar o diagnóstico puramente pro conselho? Ou até a mãe diz lá, tem isso, tem isso, mas a gente nunca chega a ver propriamente. É complicado, a gente fica no tato, trabalhando. Essa atividade pode ser boa pra desenvolver isso, a gente fica assim, né? Se tivesse um detalhado, seria perfeito.

Entrevistadora: E como você percebe as relações afetivas? Na maneira que seus educandos se relacionam com a leitura. Quando você tá na sala de aula com um educando neurodivergente, um ou mais, e você tá fazendo uma atividade de leitura, você percebe que há uma relação afetiva daquele educando sua para com ele, e ele também para com aquela atividade de leitura em si? Você percebe alguma relação afetiva nesse momento? Seja de motivação, seja dele se interessar...

Professora Érica: Dependendo da atividade, né? Se é algo que tem o lúdico, que tem o brincar, que tenha jogos, isso motiva e interessa, a gente vê. Ou naquela leitura mesmo tradicional, ele não tem, mas o que envolve o brincar, a brincadeira, a ludicidade, eles demonstram mais interesse, eles gostam mais e aí participam, e aí a gente percebe o lúdico, quando é interessante pra eles. Isso também vale pra quem não é neurodivergente, né?

Entrevistadora: E já vai entrar também um pouquinho no final da sua resposta: quais aspectos você considera motivadores no seu envolvimento com os educandos durante as atividades de leitura? O que é que você faz? Quais são essas características que você percebe na sua aula que deixam eles mais motivados?

Professora Érica: Quando envolve brincadeira, né? Montar texto fatiado, botar as palavras pra montar o texto, jogo da memória que envolve palavras, essas brincadeiras que envolvem o lúdico, né? Eles se interessam, vão até além, mas o objetivo é alcançado com essas brincadeiras. Também tem uma leitura mais dinâmica, né?

Entrevistadora: E você acha que quando tem essas atividades, se é uma atividade em grupo, você acha que eles se sentem mais motivados?

Professora Érica: Sim, porque tem a competição, né? “Eu vou fazer essa e essa”, e eles têm aquela coisa de competir, que sabe, né? Aí todo mundo quer mostrar que sabe, que sabe ler, que sabe montar a palavra, que sabe montar o texto. Quando estoura o balão, o ditado explode, assim, pá! Aí eles querem ir, vai estourar o balão, ir pra além. Isso é uma motivação, né?

Entrevistadora: E você já teve dificuldade de construir a atividade com algum aluno educando?

Professora Érica: Não, não. Assim, tem até... Não, assim, a gente... Bom, é bem que você não tenha conseguido, mas teve aquele aluno específico, que ele foi o mais difícil?

Professora Érica: Teve, sim. Aí, menina, que... Aí, a gente criou um... A gente foi criando estratégias para me aproximar, porque ela queria... até agir com violência, xingamento. E aí, fui, aos poucos, ela foi minha aluna com cinco. Aí agora, ela já tá no segundo ano, mas sempre está “pró Érica”. Então, a gente foi construindo essa relação. E hoje somos bem próximas, né?

Entrevistadora: Mas quais foram as intervenções que você criou pra construir essa relação de afetividade? O que você fez?

Professora Érica: Ela... Ela era... Arredia ao toque. E aí, quando eu cheguei, quando ela chegou, aí ela... Eu me aproximei, abracei, fiquei junto. E aí, quando chegou o momento de ela se afastar pra fazer outros tipos de atividades, ela não aceitou. Queria ficar grudada. E aí, começou a... Aí, reverteu. Reverteu. Ela ficou violenta, batia, chutava, xingava. E aí, aos poucos, a gente foi conversando, brincando. Colocando umas brincadeiras também na aula. E ela ficava assim. Ela foi se xingando, se xingando, se xingando. E, pegando do meio para o fim do ano, tudo ficou... Sem chute, sem briga, sem tapa, sem xingamento. Mas foi assim. Foi ela confiar de novo, né? Porque foi algo que... Precisou. “Vamos fazer agora aqui essa atividade. Agora não pode ficar atrás da pró. Fica ali agora pra o que fazer.” Aí ela, tipo, quebrou a confiança na cabeça dela. Ela é uma criança de cinco anos. Mas nada... Assim, foi bem. E aí, é lá onde nós estamos de novo. Muitos erros.

Entrevistadora: E diante dessas intervenções, quais resultados você tem observado na aprendizagem de leitura em educandos neurodivergentes em relação a essas práticas afetivas?

Professora Érica: Eles... Aprendem, né? Quando tem algo que chama a atenção, né? Aí, o aprendizado é consolidado. Eles aprendem. Eles veem tal letra, tal palavra. Porque é interessante. O que não é interessante pra gente, a gente também não lê, né? Então, a gente tem que fazer algo que seja interessante para eles. E a partir dessas práticas, eles vêm aprender, né?

Entrevistadora: E você acha que... Você considera que... O fato de não ter esse acesso lá no diagnóstico. Muito menos um diagnóstico mais elaborado, mais detalhado. E a própria condição, às vezes, por exemplo, da criança com TEA. De não ter um acompanhamento. Isso é um cenário que reflete na alfabetização dessas crianças?

Professora Érica: Total. Total porque... Ele não... É... Porque precisa fazer, né? Terapia, acompanhamento. E até na família mesmo. Não tem essa... Essa... Essa participação, não. Esse envolvimento com a família. De fazer atividades voltadas para aquele... Aquele... Aquela deficiência, não, né? Aquela dificuldade da criança. E aí ele fica assim, solto, né? E a gente tem que chamar, fazer. Aí, quando chega em casa, não tem... Não tem rotina. Não tem... Não fazem acompanhamento. E aí fica complicado pra gente. Aí não aprende. A escola é chata porque tem que sentar. Tem que... Fazer algumas atividades que precisa dar uma concentração. E aí a escola acaba sendo... Sendo não interessante para eles. Devido a... Essa falta de rotina, de acompanhamento. Da família participar também. Eu acho que é isso.

Entrevistadora: E você teria algo, assim, pra... Que você quisesse acrescentar? Pra falar sobre... Acerca desse tema?

Professora Érica: Que não tenha na presente? Tem não? Tem não.

Entrevistadora: Tudo bem, então. Eu fui bem?

Professora Érica: Sim.

Entrevistadora: Tudo bem. Muito obrigada pela sua participação. Estou encerrando aqui a gravação.

APÊNDICE – D – Entrevista 2

Entrevista realizada com a professora Diana, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2017).

Realizada no dia 05 de junho de 2025

Arquivo- 4 - Tempo de gravação: 18 min 25s

Entrevistadora: Boa tarde, meu nome é Amanda Brito Dantas e eu estou iniciando a gravação da entrevista com a professora Diana para o projeto de TCC. O tema é a afetividade no processo de aquisição da leitura em educandos neurodivergentes. Professora Diana, a senhora autoriza a gravação do áudio?

Professora Diana: Sim.

Entrevistadora: Eu vou iniciar as perguntas, professora Diana. Se tiver alguma dúvida ou não entender, se não ficar claro, você pode me perguntar, tá bom?

Professora Diana: Ok.

Entrevistadora: A primeira pergunta é: você é formada em que curso? Qual a instituição de sua formação?

Professora Diana: Pedagogia na Universidade Federal da Bahia.

Entrevistadora: Qual foi o ano que você concluiu?

Professora Diana: 2017.

Entrevistadora: Você chegou a fazer algum curso de formação sobre o campo de conhecimento da neurodivergência?

Professora Diana: Eu fiz Educação Especial Inclusiva, Psicopedagogia... eu fiz outra também... Neuropsicopedagogia, desculpa, não foi Psicopedagogia pura, foi Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva.

Entrevistadora: Qual foi a instituição que você fez isso?

Professora Diana: Fiz pela Faculdade Vitória, lá em Lauro de Freitas.

Entrevistadora: Certo. E foi em qual ano?

Professora Diana: Agora em 2024.

Entrevistadora: As duas instituições?

Professora Diana: Sim, as duas instituições.

Entrevistadora: Desde quando você trabalha com crianças neurodivergentes?

Professora Diana: Desde 2018. Assim que eu me formei, eu iniciei na escola e já tinham crianças neurodivergentes.

Entrevistadora: Já tinham acesso à escola? Quais foram as escolas que você trabalhou com crianças neurodivergentes? Foram todas desde que você começou?

Professora Diana: Sim. Duas escolas só que eu trabalhei, eram duas.

Entrevistadora: Você teve alguma leitura, leu algum texto ou participou de alguma discussão sobre a afetividade para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Diana: Sobre a afetividade, não. Eu falo muito da parte teórica, não da prática, mas da afetividade em si...

Entrevistadora: Em específico não?

Professora Diana: Era só mesmo voltado pra educação, por causa da minha especialização, Educação Especial Inclusiva. Mas nunca abordando a afetividade como...

Entrevistadora: Entendi. Você já, em algum momento, participou de alguma discussão sobre o tema afetividade ao longo da sua formação ou no percurso profissional?

Professora Diana: Já foi citado, mas assim, nunca foi uma pauta assim, né? Durante as formações. Era citado no decorrer da formação, porque um professor levantava a questão, ou a pessoa que estava ministrando o curso... mas assim, como pauta mesmo, não.

Entrevistadora: Não tinha um aprofundamento, era mais... fazia parte daquela abordagem, mas não aprofundava.

Professora Diana: Isso.

Entrevistadora: Você considera que dedicar-se ao estudo sobre a afetividade é importante para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Diana: Sim, porque a gente tem que ter um olhar diferenciado em relação a eles. São crianças, como as outras são, mas a gente tem que ter aquele olhar diferenciado. Porque até a forma de trabalhar, se você não tiver esse olhar, essa afetividade, sabe? Você não vai saber como trabalhar, como lidar com as situações. Uma criança mesmo autista, que ela chega agressiva, você tem que saber como lidar. Se você não tiver a questão da afetividade, você não vai saber chamar ela com calma, conversar. Tem que ter. Não que os outros não tenham, mas é um olhar diferenciado.

Entrevistadora: Você considera que a sua avaliação diagnóstica como pedagoga é um elemento fundamental para a sua prática? No caso, essa avaliação diagnóstica é voltada para a identificação de alguma tendência à neurodivergência de algum educando. Você considera que isso é fundamental para a sua prática pedagógica?

Professora Diana: Sim, porque é a partir dela que eu vou entender de que forma a criança vai aprender. Pelo menos a gente vai ter uma base a partir desse diagnóstico. Você vai entender, você vai conversar com a família, você vai entender o que ela tem, o que ela precisa, de que forma ela aprende.

Entrevistadora: Porque essa avaliação diagnóstica, no caso, você fala eu fazendo a avaliação ou vindo a avaliação de um especialista de fora?

Professora Diana: Eu fazendo a avaliação?

Entrevistadora: Isso.

Professora Diana: Sim, com certeza.

Entrevistadora: E nessa avaliação, você utiliza algum manual, algum curso que você tenha tido, ou livros? Para conseguir se basear, conseguir entender também, fazer essa identificação?

Professora Diana: Eu não faço profundamente, porque assim, não tem nem como, né? A gente tem uma forma que a gente trabalha, durante o dia a dia a gente não consegue. Mas assim, eu tento adaptar as atividades através dos cursos que eu já fiz, minhas formações. Geralmente eles trazem, eles mandam uns modelos de atividades que você pode desenvolver com a criança. Jogos, algumas brincadeiras que você pode fazer é tentar fazer essa avaliação com eles, esse diagnóstico. E foi assim que eu fiz com um aluno que tive, né? Fui procurando, observando, através da observação, de que forma ele aprendia, de que forma ele conseguia se desenvolver melhor. E hoje, eu tenho uma criança também, esse ano, que ela tem dificuldade de aprendizagem. Então, eu fui percebendo como é que ela faz as atividades, como é que essas atividades também são realizadas em casa, como é o comportamento da criança, pra eu conseguir adaptar. Então, a avaliação, o diagnóstico em si, eu acho que não é só o papel, é toda a prática, né? O olhar da criança, você observar. Isso também vem com a questão da afetividade. Porque eu observo a criança, me preocupo com ela, porque ela não tá desenvolvendo, porque ela age daquela forma durante certas atividades ou durante todas as atividades. Aí, isso aí, eu consigo adaptar minhas atividades pra ela.

Entrevistadora: E ao assumir uma nova turma, quais estratégias você utiliza para poder realizar esse diagnóstico?

Professora Diana: Através da observação. Primeiro, a gente observa a criança, realiza as atividades, propõe as atividades que é pra idade deles e pra série, e vai adaptando, né? Até chegar o ponto que você vê assim, aqui, nesse ponto aqui, ele já consegue desenvolver. Porque assim, eu pego uma atividade do quarto ano, mas você pega uma do primeiro, ele pode estar mais avançado. Ele pode estar já no nível do segundo ano. Então, você tem que ficar fazendo várias atividades de séries diferentes pra ele conseguir adequar. Para ele, qual é a melhor. Através de brincadeiras também, alguns jogos, eu já produzia jogos também.

Entrevistadora: E além dessa avaliação diagnóstica que você faz como pedagoga na sala de aula, você conhece outros instrumentos avaliativos para identificação de educandos neurodivergentes?

Professora Diana: Sim. Tenho conhecimento, porém, acabou não aplicando, né?

Entrevistadora: Você quer que eu lhe diga alguns?

Professora Diana: Sim. Todos os materiais que estão chegando. Aqueles relatórios mais objetivos, né? De assinar lá. Porque a gente faz relatório descritivo. Mas, no final do ano, a gente também faz esses relatórios.

Entrevistadora: E esses relatórios que vocês fazem, são para todos os alunos? Ou tem algum específico quando o aluno é neurodivergente?

Professora Diana: Quando ele é neurodivergente, a gente faz geralmente quando a gente faz solicitação. Aí esses descritivos a gente faz quando é solicitado. Ou no final do ano, que a

gente também faz, tem que ser diferente dos outros. Mas, se for no decorrer do ano mesmo, é só quando os pais solicitam. A gente tem anotações, cadernos, a gente faz até o nosso relatório para a gente mesmo. Mas aquele relatório mais detalhado, a gente faz quando os pais solicitam.

Entrevistadora: E você já teve acesso a algum diagnóstico médico desses educandos que você teve contato na sala de aula?

Professora Diana: Não, nenhum.

Entrevistadora: E você considera que o acesso ao diagnóstico médico é um fator fundamental para orientar a sua prática pedagógica? E também o desenvolvimento afetivo com esses alunos?

Professora Diana: Sim, porque a partir do momento que você tem um diagnóstico deles, você vai até pesquisar, procurar saber de que forma você pode trabalhar com essa criança. Porque você acaba ficando no escuro quando você não tem esse relatório. O que realmente essa criança tem? Como trabalhar com essa criança? E quando chega esse relatório pra gente... eu não recebi. Nunca recebi de nenhum pai. Sempre cobraram, na verdade sempre cobram. Tem agora esse aluno que era meu ano passado, ele tá com outra professora. Eu olhei que a professora cobra, porque assim eu cobre ano passado e ela nunca me apresentou esse relatório. Eu fiz as atividades, adaptei a partir das minhas observações. Mas se eu tivesse um relatório de um médico, ele dizendo como é que aquela criança... teve um psicopedagogo, né, que tava falando de que forma ele trabalha com a criança, de que forma melhor ele pode se desenvolver. A gente teria uma luz no fim do túnel, porque assim, você acaba fazendo as coisas no escuro. Você tem que fazer ali através da sua observação, do dia a dia, da experiência da prática mesmo. Mas a gente não tem algo concreto ali. “Não, ele é assim, assim, tem isso, isso no relatório dele e eu vou pesquisar, eu vou procurar, eu vou montar coisas, vou conversar com a família até pra ajudar até a própria família.” Desenvolver as atividades que a gente manda pra casa, com eles em casa, na verdade. A gente é na escola e eles em casa. Então, é uma dificuldade por dois lados quando a gente não tem esses relatórios.

Entrevistadora: Referente à parte mais relacionada à afetividade e à leitura, como você percebe a afetividade na maneira que esses educandos neurodivergentes se relacionam com a leitura? Você consegue identificar alguma relação afetiva deles que impulse eles na relação com a leitura?

Professora Diana: Até hoje, assim, eu não observei, assim, pra te dizer com detalhes. Pode ser que aconteça durante a prática, mas assim, eu nunca... assim, eu não cheguei a ver, assim, o detalhe pra ele ver, pensando assim, né, parando agora pra analisar. Em qual momento, assim, a afetividade deles em relação à leitura? Eu não parei pra fazer essa observação. Não parei não, mas na verdade a gente vai fazendo no dia a dia, no decorrer, e não acaba não prestando atenção nesse tempo, assim.

Entrevistadora: Entendi. Mas você percebe que tem algum... Aí eu já vou trazer também a outra pergunta, e aí você vê se faz algum link com essa pergunta anterior. Quais aspectos você considera motivadores quando você vai fazer uma atividade de leitura com esses educandos? E tem essa relação afetiva, que é no caso: quais aspectos você considera motivadores no seu envolvimento com os educandos durante a atividade de leitura? Quando você propõe uma

atividade de leitura pra eles, a sua relação é afetiva com ele, e a relação dele é afetiva com a leitura. O que você considera que, nesse momento, pode ser motivador pra ele?

Professora Diana: Acho assim, a forma de como trabalhar, né, de chamar ele. Eu chamo, próximo a mim. Porque os outros, a gente já fica mais, olha, em pé, é mais afastado. A gente conversa ali, eu ensino a todos, né, eu explico o conteúdo a todos, mas aí demora um olhar diferente. Tenho que chamar, colocar do meu lado, ou eu vou até ele na mesa, ou ele vem até a mim. Então, ele vai sentir mais segurança na hora de responder as questões. Eu não só entrego a atividade, faço. Ou então, explico ali de longe, como a gente tá ali com os outros, né, explico o conteúdo e acabou. Não, venho pra perto, mostro passo a passo, vou mostrando ali o que ele tem que fazer, de que forma, que caminho ele seguir. Eu acho que traz uma segurança pra ele tentar desenvolver e melhorar na leitura e na escrita. Acho que seja assim.

Entrevistadora: Você acha que essa dinâmica que você faz, que você precisa ter uma atenção mais direcionada para esse educando, isso interfere com o desenvolvimento de comunicação que ele tenha, de socialização?

Professora Diana: É a mesma coisa. Como as atividades dele são diferentes, eu não tenho como falar com ele à distância. Tenho que sempre estar mais perto dele, até pra também não dispersar os outros. Então, ele tem que estar mais perto de mim. Não ser algo de interação, nada de relações. É a mesma questão do... chamar ele pra ensinar mesmo, como é que ele vai fazer. Então, eu tenho que ir até ele, ou ele vem até a mim, porque só tem um na sala. Esse ano mesmo, eu tenho um na sala. Então, não tenho como ficar e falar pra todos a atividade dele, que é diferente. Então, eu tenho que chegar perto dele, ou ele vem até a mim.

Entrevistadora: Você já teve dificuldade de construir afetividade com algum educando?

Professora Diana: Já.

Entrevistadora: E quais foram as intervenções que você criou para construir ou tentar construir essa relação de afetividade?

Professora Diana: Acho que no dia a dia, enquanto profissão, enquanto ser humano, a gente vai tentando respirar, pensar que ali é uma criança, independente do seu comportamento ou do comportamento da família. Muitas vezes, a gente acaba não criando logo esse vínculo, essa afetividade com a criança. Então, não é nem pela criança, mas até pela família. Nas minhas experiências, acho que foi mais em relação à família. E a gente vai criando estratégias durante o ano, porque a gente também não vai isolar uma criança. Você tem que ir ali lutando, trabalhando seu psicológico também, porque a gente também é ser humano. Da mesma forma que a gente sabe que é importante a afetividade, a gente também sabe que tem horas que a gente, poxa, se esgota mesmo em relação às situações. E não cria aquele laço. Mas com o tempo a gente vai fazendo. Não é a mesma coisa, mas durante o decorrer do período, a gente vai se esforçando, se esforçando e para criar um vínculo com ela.

Entrevistadora: E diante das suas intervenções, você percebeu algum resultado, você observou algum resultado na aprendizagem de leitura ou de envolvimento com a leitura em educandos neurodivergentes? Em relação a essas práticas afetivas que você adotou no seu dia a dia?

Professora Diana: Sim, as crianças desenvolveram. Elas chegaram no nível em que conseguiram avançar. Então, pra mim isso é importante. Porque independente de qualquer

situação, a gente tendo afetividade, compreendendo a necessidade da criança, conseguiu que ela fizesse ela se desenvolver. Nesses aspectos, chamar pra perto, fazer atividades diferenciadas, que a partir do momento que ela vê, ela percebe que ela não consegue desenvolver como os outros, consegue lidar com as atividades do mesmo jeito que os outros lidam. E a partir do momento que ele vê, o professor tem um olhar diferente com ele, não de exclusão, mas do nível dele, de escrita, de leitura, acho que ele acaba se sentindo confiante também. “Poxa, eu tô aqui, mas eu sei que o professor me compreende, eu sei que eu não tô sozinha, eu sei que eu vou fazer atividade diferente, eu tô fazendo diferente dos meus colegas, mas é pra me ajudar.” Então, a gente sempre conversa também, né? Vou conversando, “olha, aqui é a sua atividade, preste atenção, você tá fazendo diferente, porque você ainda não consegue acompanhar seus colegas, mas você vai conseguir, a gente vai junto aqui tentando”, acho que essa é uma hora de também motivo. E eu acho que tudo se desenvolve com afetividade.

Entrevistadora: Certo. E você tem alguma consideração, algo pra poder falar em relação ao assunto, ao tema? Que não tenha sido abordado no questionário?

Professora Diana: Não. Não tem como.

Entrevistadora: Tá bom, vou encerrar a gravação. Muito obrigada.

APÊNDICE – E – Entrevista 3

Entrevista realizada com a professora Carla, licenciada em Pedagogia pela Faculdade Dom Pedro II (2010.2).

Realizada no dia 04 de junho de 2025

Arquivo- 1 - Tempo de gravação: 27 min 20s

Entrevistadora: Bom dia. Eu estou com a professora Carla, referente à entrevista da pesquisa de TCC, da afetividade no processo de aquisição da leitura em educandos neurodivergentes. Essa ligação está sendo gravada com a professora Carla, como instrumento para a coleta de dados, ao qual essa gravação vai ser transcrita. A gravação não será utilizada nem publicada neste instrumento de pesquisa. A senhora autoriza a gravação desse áudio?

Professora Carla: Olá, bom dia. Sim, autorizo.

Entrevistadora: A senhora é formada em qual curso?

Professora Carla: Sou formada no curso de Pedagogia.

Entrevistadora: Qual foi a sua instituição de formação?

Professora Carla: Me formei em 2010.2, no segundo semestre, pela Faculdade Dom Pedro II, que hoje é Unidom.

Entrevistadora: A senhora fez algum curso de formação sobre o campo de conhecimento da neurodivergência?

Professora Carla: Há pouco tempo fiz uma pós-graduação em Educação Especial, e no momento estou fazendo um curso de especialização com o tema Educação Especial com a perspectiva na Educação Inclusiva. E já fiz um curso também de Neuropsicopedagogia.

Entrevistadora: Qual a instituição, modalidade, carga horária?

Professora Carla: Os cursos são à distância, pela Davene, e a carga horária é de 360 a 560... aí eu vou confirmar depois, porque eu não lembro muito bem, mas é entre 360 e 520 horas pra mais.

Entrevistadora: Desde quando você trabalha com crianças neurodivergentes?

Professora Carla: A minha primeira experiência foi quando eu comecei na educação. Eu comecei na educação no ano de 2003, 2004. E nessa época já existia, já tinha crianças neurodivergentes dentro da escola, só que a gente não tinha nenhum tipo de apoio, nem nenhum tipo de orientação pra poder falar sobre o assunto.

Entrevistadora: E quais foram as escolas que você trabalhou com crianças neurodivergentes?

Professora Carla: Na minha trajetória profissional, todas as escolas que eu trabalhei tinham crianças neurodivergentes, tendo mais ou menos como base umas quatro escolas. Todas elas tinham crianças neurodivergentes, sendo que não eram laudadas, porque os responsáveis, a grande maioria, não faz o diagnóstico precoce, não tem o diagnóstico dos seus filhos.

2. Afetividade e Formação

Entrevistadora: Você teve alguma leitura, leu algum texto, participou de alguma discussão sobre afetividade para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Carla: Não. Nas formações que nós temos hoje em dia na rede que a gente trabalha, as formações não abrangem afetividade com neurodivergentes. Elas não abrangem nenhum tipo, não fazem nenhum tipo de formação pra poder incluir esses alunos.

Entrevistadora: Mas em algum momento nessa formação foi abordado algum livro, algum artigo, ou você por conta própria chegou a ler sobre afetividade?

Professora Carla: Não. Não teve nenhum tipo de relação e não fiz nenhuma leitura referente a isso.

Entrevistadora: Em que momento você participou da discussão sobre o tema afetividade? Ao longo da sua formação ou no percurso profissional?

Professora Carla: Nunca realizei nenhum tipo de formação, nenhum tipo de discussão referente a isso. Exclusivamente essa parte afetiva, nunca participei.

Entrevistadora: E você considera que dedicar-se ao estudo sobre afetividade é importante para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Carla: Sim, isso está me despertando agora. Eu nunca tinha pensado referente a isso, mas agora é algo que realmente a gente precisa pensar. A gente faz isso na prática pela atenção que a gente dá, mas pra poder entrar nesse mundo mesmo e saber de fato o que a gente pode fazer e como a gente deve agir... nunca tinha. Tô começando a pensar agora.

Entrevistadora: Você considera o seu diagnóstico, que é a sua avaliação como pedagoga, um elemento fundamental para a sua prática pedagógica?

Professora Carla: Sim, com certeza. É o que a gente tem que fazer a priori. Os primeiros dias, os primeiros momentos que a gente tem contato com os alunos, principalmente sendo alunos novos, é essa parte, esse diagnóstico que a gente tem que fazer que vai conduzir para o nosso trabalho durante o ano.

Entrevistadora: E você, se tratando dos educandos neurodivergentes, você se baseia em algum curso, algum manual, algum livro, alguma orientação para você fazer essa identificação?

Professora Carla: A princípio, no primeiro momento, eu vou fazendo, vou investigando de forma visual, vou visualizando o que esse aluno demonstra, como é o comportamento do aluno em sala, mas, a princípio, é o meu olhar. E aí, a partir dos comportamentos que esses alunos venham tendo, aí eu vou buscando informações, principalmente na internet, com aqueles comportamentos e conversando com outros professores, outras colegas, pra que a gente possa analisar juntos e se percebe algum tipo de... como é que eu posso dizer? Algum tipo de comportamento que leve a eles serem neurodivergentes. Porque a gente, mesmo em sala de aula, a gente não pode, só com percepção, olhar. E a gente, em sala de aula, também não tem como fazer a anamnese, a gente não pode fazer isso com as crianças, só através mesmo de atividades diagnósticas, através do comportamento deles que a gente vai analisando.

Entrevistadora: E, ao assumir uma nova turma, quais estratégias você utiliza para realizar esse diagnóstico?

Professora Carla: Turmas novas, eu costumo fazer, na primeira semana de aula, atividades diagnósticas. Essas atividades diagnósticas, elas acontecem de várias formas. Atividades impressas, leitura de textos, ditado, conversação, atividades lúdicas, jogos, brincadeiras. Geralmente, na primeira semana de aula, é que a gente faz o diagnóstico das crianças. E aí, a gente divide, faz uma sequência didática para poder analisar, investigar a habilidade que cada um já tem atribuída. E, a partir dessas atividades, ditado, com imagens, a gente vai trazendo várias coisas, brincadeiras, jogos, pra poder estar analisando e diagnosticando o que aquela criança adquiriu até aquele determinado momento.

Entrevistadora: E, durante esse processo, há algum diálogo, quando você identifica nesse diagnóstico, há algum diálogo com os pais, com a coordenação, com os próprios alunos?

Professora Carla: Sim, com os alunos, não. Nesse primeiro momento diagnóstico, não. Eu faço o meu diagnóstico durante uma semana. Se, dentro de uma semana, eu não conseguir perceber, de fato, o aluno não... ou demonstrar grande dificuldade, esse diagnóstico vai se prolongar. Ele vai passar por duas semanas e, a partir daí, a conversa é diretamente com a coordenação da escola. Eu não chamo os pais pra poder falar. Depois da conversa com a coordenação, com a gestão, aí a gente começa a introduzir, a chamar a família pra poder ir analisar de um conjunto. E aí, sim, a gente começa a passar as informações, a pedir, a solicitar a investigação mais profunda, vamos dizer assim, da família.

Entrevistadora: E além desse diagnóstico, dessa avaliação que é realizada, você conhece outros instrumentos avaliativos para identificação de neurodivergência?

Professora Carla: Sim, além das atividades diagnósticas, que a gente faz a princípio, tem também os questionários da anamnese, tem as observações de comportamento. Creio eu que isso também venha como um instrumento de investigação, a forma que os alunos se comportam com os outros colegas, com os funcionários da escola, tudo isso a gente tem que estar abrangendo. Eu creio que seja assim.

Entrevistadora: E você teve algum acesso ao diagnóstico médico desses educandos?

Professora Carla: Já tive em anos anteriores, mas é muito complicado porque a maioria dos alunos que chega na escola, a maioria não tem laudo, eles não têm laudo médico. E aí, a partir das reuniões que é tida, no decorrer do tempo, quando a gente começa a falar, a coordenação, falar a direção, porque os meninos estão com grande dificuldade, a partir daí as mães são chamadas pela direção da escola e aí elas são orientadas a conversar, conversando com os médicos, estar falando o que está acontecendo, como está sendo o desenvolvimento dessas crianças na escola. A partir daí, as mães começam a levar os alunos pra poder ter aulas, porque tem algumas que não aceitam, que elas não aceitam o que é passado e elas falam que os meninos não têm nada. E assim, a grande maioria não tem relatório, não tem laudo.

Entrevistadora: E você considera que o acesso ao diagnóstico médico é um fator fundamental para orientar a sua prática pedagógica, e também o desenvolvimento afetivo com os educandos?

Professora Carla: Com certeza, porque através do relatório médico, a gente sabe o que é que a criança tem. Como é que a gente vai lidar com a criança se a gente não sabe o que a criança

tem? Muitas vezes a gente acha que a criança é hiperativa, e não é. A criança age daquele jeito porque ela não tem limite. Os pais não dão limite e elas acham que a escola também não vai dar limite a elas. Então, a gente com o relatório na mão, até os próprios pais mesmo, têm como... a gente tem como proceder, tem como saber como proceder. Tem crianças que não gostam de afetividade, que eles não gostam de ser tocado, mas aí a gente tem que saber como lidar. Ela tem que ter a confiança da gente e várias outras coisas. O relatório médico é fundamental nessa perspectiva aí pra que a gente possa lidar com eles.

Entrevistadora: Como você percebe as relações afetivas na maneira que seus educandos se relacionam com a leitura, os educandos neurodivergentes?

Professora Carla: Tem alguns alunos que não têm contato nenhum com esse mundo de leitura por conta de não ser algo inserido na vida deles desde o início. Porque geralmente a leitura, mesmo com os alunos neurodivergentes, é a família se inserir, eu vejo dessa forma. Se a família inserir desde os primeiros anos de vida, eles já vão estar habituados com isso. E aí o que acontece é que como a própria família não traz isso pra eles, quando eles chegam dentro da escola, eles têm uma rejeição muito grande até eles começarem a ter essa coisa de manusear livros, de começar a querer ler. Não porque tem muitos que a dificuldade é bem alta, é uma dificuldade muito grande que eles têm. Mas ao aceitar os livros, eles como neurodivergentes, a aceitação pra eles é bem complicada. Então mesmo a gente querendo inserir, é uma dificuldade muito grande.

Neste momento tivemos que fazer uma interrupção, a pedido da professora para atender uma urgência.

Professora Carla (continua): Como eu estava falando, Amanda, eles chegam... no caso como eu sou professora do quinto ano, muitos deles quando chegam no quinto ano não estão alfabetizados, eles não sabem ler. Então é uma dificuldade muito grande por isso, porque muitos só querem brincar, principalmente dependendo do déficit que eles venham a ter, eles não têm motivação nenhuma pra poder ler. Muitas vezes, mesmo passando vídeo, colocando em forma de desenhos, mas eles se cansam muito rápido, eles não têm motivação nenhuma porque eles não vieram com isso. Aí quando chegam no quinto ano é muito complicado avançar, colocar pra que eles tenham esse hábito da leitura. E também não tem quem faça, geralmente eles não têm acompanhamento em casa. As mães não fazem atividade, não fazem leitura, então eles não têm como desenvolver essa habilidade de leitura.

Entrevistadora: E quais aspectos você considera motivadores no seu envolvimento com os educandos durante as atividades de leitura na sua aula? Quando tem atividade de leitura, tem alguns aspectos que você considera que sejam motivadores para que eles se envolvam nessa atividade?

Professora Carla: Eu percebo, quando faço determinados tipos de atividade, que quando há trabalhos em grupo, eles ficam mais motivados. Quando são atividades lúdicas, quando tem que construir, vão construir um texto, vão construir uma história. E muitos deles gostam muito dessa parte de construir histórias, porque eles gostam de desenhar, eles ficam muito focados no desenho. E eles gostam de construir histórias. Muitos passam muito tempo em jogos, em telas. Então com isso, com esses jogos, eles começam a criar mundos, subir mundos, inventar personagens. E a partir daí, nessa criação de história, é o momento que eles

ficam mais motivados. Quando há trabalhos em grupos, e esses trabalhos, eles podem falar, eles podem desenhar, e aí eles ficam... vem uma motivação aí.

Entrevistadora: E você já teve dificuldade de construir a afetividade com algum educando?

Professora Carla: Até hoje, os alunos neurodivergentes que eu já tive contato, já passaram pelas minhas salas, não. Não tive nenhum tipo de problema. E eles, geralmente, eu sempre busquei, sempre busquei a confiança deles, sempre busquei que eles confiassem em mim, pra poder ter um trabalho melhor, pra poder desenvolver com eles, um trabalho que eles pudessem se desenvolver também, na questão das atividades. Nunca tive nenhum tipo de problema com eles, não.

Entrevistadora: E diante das suas intervenções, quais resultados você tem observado na aprendizagem de leitura em educandos neurodivergentes, em relação às práticas afetivas?

Professora Carla: Os alunos... esse ano, eu tenho um único aluno, mas ele não é laudado. O que eu percebo é que ele tem dificuldade, não tem mais habilidade, nem poder desenvolver as habilidades. Ele tem dificuldade de leitura, tem dificuldade social também, interpessoal dentro da sala de aula, porque ele é muito educado. Mas eu já percebi que, o tempo que ele está comigo, ele já consegue ler palavras de sílabas, ele consegue formar frases quando as palavras estão embaralhadas, ele consegue fazer atividades matemáticas, consegue fazer cálculo, tem um raciocínio lógico muito bom, mas a realidade social dele não ajuda no desenvolvimento dele, porque quando ele sai da escola, a escola, de uma certa forma, a escola é um lugar onde ele tem exigências, onde ele é obrigado a fazer. Quando ele vem pra escola, ele tem que fazer atividade. Então, dentro da escola é onde ele tem que fazer as tarefas, porque quando ele vai pra casa, ele não faz, ele não faz nada, ele é uma criança que fica muito na rua, então, em casa, ele não faz nenhum tipo de atividade. Dentro da escola é o único lugar que ele para pra poder fazer as coisas. Ele sabe escrever, mas com a gente do lado, não tem autonomia para fazer atividades sozinho. Algumas atividades sozinho ele faz, atividade mais simples, atividades complexas ele não faz sozinho, e ele não gosta de tentar desenvolver, não faz. Se der um livro a ele pra poder fazer algum tipo de leitura, mesmo que seja somente de imagens, ele não faz. Então, sempre tem que estar colocando ele perto, ele não fica, ele sempre fica perto de mim, porque se ficar distante, não desenvolve nada. Se ele conseguiu desenvolver, poderia ter desenvolvido mais, se tivesse um acompanhamento melhor, mas cada pouquinho, cada 1% já é algo bem valioso.

Entrevistadora: E como você... quais são as intervenções para você construir essa relação de afetividade com os educandos? Quais são as formas que você tem na sua prática para construir esse vínculo, para construir esse vínculo de confiança, esse vínculo que possa motivar esses educandos?

Professora Carla: Eu converso bastante com eles, eu tento ter um vínculo de amizade, de confiança, eu pergunto sobre o dia a dia deles, eu pergunto o que tá acontecendo, o que está afligindo eles, o que é que aconteceu, busco saber algo sobre eles, porque em casa eles não têm isso, os pais não ficam perguntando, indagando, procurando saber o que é que eles fazem, o que é que faz de bom, o que é que não fez, qual foi algum tipo de vitória que eles obtiveram, o que foi algo de bom que aconteceu. E aí, como foi o final de semana, geralmente quando chega a segunda, quando eles vêm pra escola, eu pergunto por que não tava, procuro saber o que foi que aconteceu, por que não tava vindo pra escola, o que foi que aconteceu, demonstro

interesse na vida deles, demonstro interesse neles, o que é que você fez, por que você tá assim, o que é que tá acontecendo, venha conversar, procuro manter uma relação saudável, brincando, brinco, muitas vezes brinco, faço alguma piada com eles, deixo eles fazerem alguma coisinha assim, brincadeira sadia, chamo eles, se passarem muito tempo doente, qualquer coisa, quando chegam, eu abraço, e aí, como é que tá, o que foi que aconteceu, me conte, tento fazer atividades para que eles sempre estejam inseridos nas atividades das salas. Então, todas as atividades que eu faço com outros alunos, eu insiro eles de alguma forma, com uma atividade, o conteúdo é o mesmo, só que as atividades são diferentes, com eles, às vezes, eu faço uma atividade lúdica, um joguinho, uma atividade de recorte, enquanto os outros alunos estão fazendo uma atividade mais específica.

Entrevistadora: Seria mais uma questão de adaptação, não é?

Professora Carla: Exatamente, faço atividades adaptadas para eles.

Entrevistadora: Certo. E você tem alguma consideração a fazer, ou alguma pergunta, assunto que não tenha abordado? fique a vontade.

Professora Carla: Não. Acredito que seja tudo

Entrevistadora: Professora Carla, muito obrigada pela sua participação na entrevista, na pesquisa. Estamos encerrando agora a gravação, referente à entrevista.

APÊNDICE – F- Entrevista 4

Entrevista realizada com a professora Isadora, licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC (2009).

Realizada no dia 04 de junho de 2025

Arquivo- 2 - Tempo de gravação: 18 min 59s

Entrevistadora: Olá, boa tarde. Hoje é 4 de junho de 2025. Estou entrevistando a professora Isadora para a pesquisa do TCC com o tema “Afetividade no processo de aquisição da leitura em educandos neurodivergentes”. Professora Isadora, a senhora autoriza a gravação desse áudio como instrumento de coleta de dados dessa pesquisa?

Professora Isadora: Sim, autorizo.

Entrevistadora: A senhora é formada em que curso?

Professora Isadora: Em Pedagogia.

Entrevistadora: E qual foi a instituição e o ano de formação?

Professora Isadora: Foi na FTC, Faculdade de Tecnologia e Ciências. O ano de formação foi 2009.

Entrevistadora: A senhora fez algum curso de formação sobre o campo de conhecimento da neurodivergência?

Professora Isadora: Não. Amanda, eu tenho vários cursos, mas não estou lembrada dessa área de neurodivergência. Eu fiz agora uma pós, foi de Psicomotricidade, mas assim, voltada para os neuros, não. Embora que nesses cursos falam um pouco, não aprofundam. Abordam, mas não aprofundam muito.

Entrevistadora: Desde quando você trabalha com crianças neurodivergentes?

Professora Isadora: Desde quando eu comecei a ensinar. Tem 30 anos. Desde 2004.

Entrevistadora: Quais foram as escolas que você trabalhou com crianças neurodivergentes?

Professora Isadora: Escola A, eu trabalhei. Escola... Colégio B. E agora, né, a atual.

Entrevistadora: Você teve alguma leitura, leu algum texto? Participou de alguma discussão sobre afetividade para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Isadora: Antes que eu tô falando a você, de cursos a gente participa, mas só que a abordagem é bem simples, não tem um aprofundamento. Eu tô lembrando de um curso bem atrás, que foi até da faculdade mesmo, que a faculdade precisou de fazer uns cursos de aprofundamento. Mas não tô lembrada do nome do tema do curso. Era voltado para a afetividade, mas foi há muitos anos. E agora também, na pós, eu dei uma lida, mas foi um artigo bem simples.

Entrevistadora: E você lembra se você leu algum livro, algum artigo sobre afetividade?

Professora Isadora: Com esse grupo de pessoas, né? Isso. Não, não. Eu tô lembrando de um curso bem atrás... mas não lembro. Eu tenho até o material em casa, eu imprimi, mas não lembro o nome. As dúvidas são grandes, que realmente a gente lê... não lembro. Agora fala-se

muito, né, desses autores todos aí, esses autores. Que eles falam dessa contemporaneidade desses autores.

Entrevistadora: Em que momento você participou de discussão sobre o tema afetividade ao longo da sua formação ou no percurso profissional?

Professora Isadora: Foi dentro da faculdade mesmo, dentro da academia. Como eu fiz esse curso, mas não tô lembrada assim a profundidade dele, mas eu fiz um curso. Eu vou deixar... na FTC. Eu vou deixar aqui esse nome do curso, se a senhora lembrar e depois a senhora me diz.

Professora Isadora: Eu te falo, eu te falo.

Entrevistadora: Você considera que dedicar-se ao estudo sobre afetividade é importante para atuar com educandos neurodivergentes?

Professora Isadora: Com certeza, é importante ter esse estudo de afetividade. Porque é a partir dela, da afetividade, que a gente vê mesmo um boom, ele se deslanchar na questão do aprendizado. Um que eu tive, um aluno que eu tive no Colégio de Arte, eu observei a questão bem disso, né? Que a partir do momento da afetividade, enquanto ele era muito cobrado e não tinha esse olhar para a questão da afetividade, ele não se desenvolvia. A partir do momento que a gente chamou mais pra nós, ele teve um desenvolvimento melhor no ensino-aprendizado.

Entrevistadora: Você considera o seu diagnóstico como pedagoga um elemento fundamental para a prática pedagógica? A sua avaliação diagnóstica?

Professora Isadora: É fundamental, porque nesse diagnóstico é que a gente vai permear todo o ensino do ano letivo.

Entrevistadora: E nesse diagnóstico, quando a senhora percebe que aquele aluno apresenta um comportamento, apresenta algo no desenvolvimento dele, que você consegue perceber alguma neurodivergência, alguma neurotipicidade, a senhora consegue fazer essa identificação?

Professora Isadora: Ah, sim, pelo comportamento que a gente observa, né? Que distorce um pouco do que a gente vê das outras crianças, das demais crianças. E aí a gente chama os pais pra fazer uma conversa entre a coordenação, a direção.

Entrevistadora: E ao assumir uma nova turma, quais estratégias você utiliza para realizar o diagnóstico, essa avaliação?

Professora Isadora: Sempre a observação, né? E a prova escrita é sempre a última, mas primeiramente a observação, o comportamento.

Entrevistadora: E tem algum... quando a senhora faz essa avaliação, a senhora tem... como é que funciona isso? A senhora identificou que tem alguma tendência a ser aquele educando o seu neurodivergente. Como é que funciona esse processo dentro da escola? A senhora fala para a coordenação pedagógica?

Professora Isadora: Isso, a coordenação, para que a família seja chamada, pra que haja um diálogo, né? Pra ver se essa criança tem um acompanhamento. E em muitos casos, em algumas escolas, que a gente percebia, aí quando chamava os pais, a família ia, conversava e

tudo, até o acompanhante, a equipe que estava acompanhando, ia na escola conversar com o coordenador e o professor.

Entrevistadora: Além do diagnóstico, da sua avaliação diagnóstica, você conhece outros instrumentos avaliativos para a identificação de educandos neurodivergentes?

Professora Isadora: Esses testes que a gente vê, que eles mostram aqueles anamnese, mas não é da gente, né? Os relatórios, né? Quem é acompanhado traz os relatórios. E quem não tem, a gente solicita, pra gente ver como é que a gente vai encaminhar essa criança dentro da instituição. Como é que a gente vai fazer, quais atividades a gente vai desempenhar com essa criança dentro da instituição.

Entrevistadora: E você teve algum acesso ao diagnóstico médico desses educandos ao longo da sua prática? E você considera que o acesso a esse diagnóstico médico é um fator fundamental para orientar a sua prática pedagógica?

Professora Isadora: É fundamental, porque aí a partir desse diagnóstico é que a gente vai elaborar atividades pra encaminhar essa criança. No caso, seria conhecer as necessidades, qual é a especificidade daquele elemento, pra você ver o melhor como adicionar. As atividades adaptadas. Porque existem variações, e perceber essas características por conta própria, talvez seja o tempo que você já poderia estar aplicando a forma correta. Se você tivesse um diagnóstico no próprio relatório, essas orientações.

Entrevistadora: Sim.

Professora Isadora: Às vezes tem uns relatórios também que não condiz. No contempla não tem um aprofundamento para identificar essas características, né? Tem uma caracterização. E ela, como especialista, a avaliação não foi uma avaliação eficaz.

Entrevistadora: E como você percebe as relações afetivas na maneira que seus educandos se relacionam com a leitura?

Professora Isadora: Você tá falando no geral, né? As crianças em geral. Não, eles gostam de leitura, e esse ano eu fiz o conteúdo da leitura e eles sempre observam. “A gente pode vir aqui e pegar um livrinho pra ler?” Então eles têm esse interesse, sim.

Entrevistadora: E a senhora acha que... a senhora percebe que... e esses que têm essa questão mais afetiva com a linguagem da leitura, eles têm uma interpretação melhor, uma compreensão melhor?

Professora Isadora: Se você fizer uma pergunta, eles vão até ler entre eles. Então se isso for algo assim que eles têm algum interesse, já tem algum tema que já motive eles, seja astronauta, seja animais, seja... então isso direciona melhor o gosto deles, a motivação para leitura.

Entrevistadora: A senhora percebe isso quando eles vão escolher esses livros do conteúdo da leitura? Que tem um interesse maior, tem uma identificação...

Professora Isadora: Não, não tem esse interesse não. Eles pegam aleatório, não tem esse interesse. Animais, não tem isso não. Leio e depois eles até me dizem o que foi que teve aí nesse texto, “você leu o quê nesse livro?” E eles me dizem qual foi o desenvolvimento que tinha ali na leitura.

Entrevistadora: Quais aspectos você considera motivadores no seu envolvimento com os educandos durante a atividade da leitura? Quando a senhora está fazendo uma atividade de leitura, o que você considera que é motivador nesse momento para que os alunos se interessem pela leitura ali?

Professora Isadora: Quando a pró também tá lendo, quando a professora lê, acho que dá um incentivo também. E quando a família também em casa tem esse momento de leitura, eles também são leitores.

Entrevistadora: E você já teve dificuldade de construir afetividade com algum educando neurodivergente?

Professora Isadora: Não, aí não. Dificuldade não.

Entrevistadora: E quais são as intervenções que a senhora considera importantes para construir essa relação de afetividade com os alunos? Que intervenção a senhora faz?

Professora Isadora: O que você faz pra poder tentar construir esse vínculo de confiança? A senhora conversa com eles? É mais diálogo mesmo, as intervenções são mais dialógicas. A própria relação que o professor constrói com o público. O dia a dia é a nossa conquista, né? A gente saber chegar na criança logo dia a dia mesmo. Vai conquistando, é tipo uma escada. Ao longo do tempo, subir nessa escada, esses degraus, é o nosso dia a dia mesmo.

Entrevistadora: Isso também vai depender da receptividade também dos educandos, né?

Professora Isadora: Uhum.

Entrevistadora: E diante das suas intervenções, desses diálogos que a senhora tem com os educandos, quais os resultados você tem observado na aprendizagem de leitura em educandos neurodivergentes, em relação às práticas afetivas?

Professora Isadora: Então, quando a senhora faz esse diálogo com eles, especificamente os educandos neurodivergentes, a senhora percebe que tem alguma motivação ali pela leitura, que você consegue estimular eles a esse gosto, trazer até uma autoestima deles nesse sentido, para eles quererem aprender a ler? Isso aí eu vejo mais no colégio em que eu trabalhei, no Colégio de Arte. E me surpreendia mesmo, porque eu tive experiência com duas crianças, e eles conseguiram ler sim. E agora é um trabalho individualizado, né? Joguinhos, através de joguinhos, e aí também tinha a parceria familiar. E aí, num belo dia, quando a gente fazendo, através de brincadeira mesmo do lúdico, eu pude observar que eles já estavam lendo, e duas crianças saíram lendo.

Entrevistadora: Foi o quê? Afetividade mesmo?

Professora Isadora: Foi o quê? Afetividade mesmo, eles mais próximos de mim, eu naquele trabalho individualizado, com atividades lúdicas, eu percebi que eles conseguiram ler.

Entrevistadora: Então, a senhora considera que essa é a prática afetiva que a senhora teve na sua prática pedagógica?

Professora Isadora: Porque assim, às vezes a gente até deixa os outros de lado, e a gente chama mais eles pra nós, né? E faz um trabalho com eles. Apesar de... e aí eu falo mais na escola particular que eu trabalhei, você tinha um auxiliar ali dentro da sala, então você tinha essa possibilidade de estar deixando os outros, só fica aqui um pouco com eles, que eu vou

ficar com o neurodivergente. Então, a gente fazia um trabalho diferenciado com eles, pra que eles também não ficassem tão aquém quanto os demais.

Entrevistadora: E a senhora acha que... a senhora considera que essa prática, esse vínculo que a senhora construiu com esses alunos, nessa sua experiência, a senhora ter esse vínculo construído de confiança, de você conseguir desenvolver algum tipo de autoestima, de eles perceberem que eles poderiam conseguir aquele acesso, àquele conhecimento, a aprendizagem da leitura... a senhora acha que foi importante para eles desenvolverem a leitura?

Professora Isadora: Com certeza. É gratificante quando você vê uma criança em situação neurodivergente alcançar o patamar da leitura. A gente se sente gratificada porque o nosso trabalho está tendo resposta.

Entrevistadora: A senhora teria algo a acrescentar, alguma observação que não foi abordada?

Professora Isadora: Acredito que isso é tudo mesmo. Gostei bastante viu?

Entrevistadora: Muito obrigada pela sua participação, professora Isadora. Suas contribuições foram muito relevantes para a pesquisa. Encerramos aqui a gravação.