

Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

EXPRESSÃO E REGULAÇÃO EMOCIONAL NO AUTISMO: A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE E DO APEGO SEGURO COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO.

JÚLIA DE CARVALHO LAZZAROTTO¹

HIVINY DE ATAIDES RAQUEL²

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e regulação emocional do indivíduo. No contexto educacional, compreender como a afetividade e o vínculo influenciam o desenvolvimento emocional do aluno autista é essencial para promover inclusão e bem-estar. Por isso, o objetivo deste estudo foi investigar a influência da afetividade e do apego seguro no desenvolvimento emocional e social de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto escolar e social. Trata-se de um estudo de caso observacional e descritivo, realizado em uma escola municipal de Santos-SP. O aluno de 14 anos, diagnosticado com TEA (nível 2 de suporte) e matriculado no 8º ano do ensino fundamental, foi submetido a atividades pedagógicas mediadas por sua Profissional de Apoio Escolas Inclusivo (PAEI) e análises das expressões emocionais e comportamentais de vínculo afetivo. Os resultados demonstraram que, o suporte emocional e a presença de vínculos favorecem a regulação emocional, a interação social e a comunicação não verbal do aluno, confirmando a importância da afetividade e do apego como instrumentos de inclusão. Em conclusão, o estudo dialoga com as teorias de Henri Wallon, John Bowlby e Mary Ainsworth, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social está interligado, sendo essencial para a aprendizagem e inserção do indivíduo autista na sociedade.

Palavras-chave: Autista, afeto, desenvolvimento infantil.

¹ Estudante do Curso de Psicologia no Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

² Docente do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**ABSTRACT**

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental condition that affects an individual's communication, social interaction, and emotional regulation. In the educational context, understanding how affectivity and bonding influence the emotional development of an autistic student is essential to promote inclusion and well-being. Therefore, the aim of this study was to investigate the influence of affectivity and secure attachment on the emotional and social development of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school and social context. This is an observational and descriptive case study conducted at a municipal school in Santos-SP. The 14-year-old student, diagnosed with ASD (level 2 support) and enrolled in the 8th grade of elementary school, participated in educational activities mediated by his Inclusive School Support Professional (PAEI) and analyses of emotional expressions and attachment-related behaviors. The results showed that emotional support and the presence of attachments promote the student's emotional regulation, social interaction, and nonverbal communication, confirming the importance of affection and attachment as instruments of inclusion. In conclusion, the study engages with the theories of Henri Wallon, John Bowlby, and Mary Ainsworth, highlighting that cognitive, emotional, and social development are interconnected, being essential for the learning and integration of the autistic individual into society.

Keywords: Autistic, affection, child development.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641**Introdução**

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, geralmente identificado na infância, quando os sintomas se tornam evidentes para familiares e professores.

Entre os principais prejuízos associados ao TEA estão: dificuldades na comunicação, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos motores e emocionais, alterações na sensibilidade sensorial, além, dos desafios relacionados à interação interpessoal. Sobre isso, o DSM-5 descreve também:

Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal ou compartilhamento reduzido de interesses, emoções e afeto, dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 2014, p.50).

Nas últimas décadas, o autismo permanece sob foco de estudos, principalmente nos campos da neuropsiquiatria, psicologia e educação pois, é uma condição constante e que acompanha o indivíduo ao longo da vida (Dalgalarrodo, 2019; Santos *et al.* 2022; Costa; Lima; Gomes, 2022). Os sinais podem se intensificar, modificar-se ou até mesmo surgir de forma mais tardia, variando, de acordo com a fase do desenvolvimento dos sujeitos (Soares *et al.* 2024). Com isso percebemos que, cada criança evolui de forma diferente, dependendo de fatores externos (ambiente seguro) e internos (relação intrapessoal e vínculos).

No início da infância, as relações afetivas estabelecidas entre a criança e suas figuras de cuidado são essenciais para a construção da identidade, autoafirmação e proteção (Adorian, 2004). É nesse ponto que, a teoria de Henri Wallon, se aproxima da teoria de John Bowlby, pois ambos, reconhecem que o vínculo afetivo (ou apego), é essencial para o desenvolvimento saudável desde a infância, até a vida adulta.

Em sua teoria, Wallon abordou alguns pontos importantes. A saber:



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Quadro 1. A afetividade no desenvolvimento humano, segundo Wallon.

Ideia principal	Descrição	Referência
A afetividade como primeira forma de expressão do bebê.	Antes mesmo de o indivíduo desenvolver a linguagem, a cognição ou o pensamento lógico, a afetividade é a primeira forma de demonstração desse bebê, expressando sua relação com o mundo e com as figuras de cuidado ao seu redor.	DANTAS, (2016).
A indissociabilidade entre afetividade, cognição e motricidade.	Wallon propõe que a afetividade, a cognição e a motricidade têm papel central e são indissociáveis no desenvolvimento humano, atuando juntas na formação da personalidade.	DANTAS, (2016).
O ser como social e emocional.	Wallon compreende o ser humano como essencialmente social e emocional, considerando esses aspectos fundamentais para sua inserção na sociedade e para a construção do eu.	WALLON, (2007).
A afetividade como base das relações e da inteligência.	As funções emocionais permitem ao bebê criar vínculos com o cuidador, o que garante sua sobrevivência e influencia suas futuras relações, o aprendizado e a formação da personalidade.	WALLON, (2007).

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Wallon (2007) e Dantas (2016).

Por outro lado, Mary Ainsworth foi a responsável por desenvolver o experimento denominado “Situação Estranha”, por meio do qual, observou as reações das crianças diante da separação e do reencontro com suas figuras maternas, contribuindo significativamente para a compreensão dos diferentes padrões de apego. A partir disso, e dos estudos de Bowlby, identificaram-se quatro estilos principais de apego, descritos a seguir:

Quadro 2. Tipos de apego e suas características.

Tipo de apego	Comportamentos do cuidador	Reações e consequências
Apego seguro	Transmite segurança, proteção e acolhimento.	A criança sente-se confiante para explorar o ambiente, compreende a si mesma e desenvolve autonomia e segurança nas relações.
Apego evitativo	Evita o contato e demonstra indiferença afetiva.	O bebê passa a evitar o contato e foca em objetos e atividades. Futuramente, pode apresentar dificuldade em criar vínculos emocionais próximos.
Apego ansioso	Demonstra comportamento inconsistente — ora afetuoso, ora indiferente.	Gera confusão e ambivalência no bebê, que busca o afeto, mas sente raiva e rejeição; tende a desenvolver dependência emocional nas relações futuras.
Apego desorganizado	Cuidador abusivo ou negligente, fonte de medo e insegurança.	A criança reage com medo e congelamento; busca o afeto, mas não o recebe. Na vida adulta, pode apresentar traços de trauma, medo da intimidade e dificuldades emocionais graves.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Bowlby, (1973/2004) e Ainsworth *et al.* (1978).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

É importante ressaltar que, os estudos de Bowlby e Ainsworth sobre o apego dialogam com a concepção de afetividade de Wallon, ao evidenciarem a importância das primeiras relações emocionais no desenvolvimento infantil. Enquanto o apego seguro de Bowlby garante à criança confiança para explorar o ambiente e formar vínculos saudáveis, Wallon destaca que a afetividade é a base da cognição, motricidade e formação da personalidade. Dessa forma, entende-se que vínculos afetivos consistentes favorecem o desenvolvimento integral dos indivíduos, enquanto relações frágeis ou negligentes, comprometem a construção do eu e o equilíbrio emocional. Portanto, ambos os autores evidenciam que o afeto é essencial para o crescimento psicológico e social das pessoas.

De acordo com Bowlby (2002) e Wallon (2007), a afetividade é parte essencial do processo de estabelecimento de vínculos seguros e a inserção do indivíduo no ambiente sociocultural. Baseado nisso, surgiu a pergunta: “Como o suporte emocional e estabelecimento de um vínculo seguro, pode auxiliar no desenvolvimento do aluno com TEA?” Este questionamento despertou-nos o anseio de investigar em detalhes, a influência dos vínculos no desenvolvimento emocional do indivíduo autista. A partir disso, o objetivo deste estudo foi identificar o papel da afetividade e do apego seguro ao aluno com TEA, no ambiente escolar.

Materiais e métodos

Este é um estudo de caso observacional, com abordagem descritiva. As observações comportamentais foram realizadas por uma graduanda do Curso de Psicologia, do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON, localizado na cidade do Guarujá-SP.

A amostra foi composta por 01 aluno, de 14 anos de idade, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA - suporte 2), matriculado na rede municipal de ensino da cidade de Santos-SP. Os pais do participante (maiores de 18 anos e responsáveis legais do indivíduo), assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do estudo (TCLE) para autorização de uso e compartilhamento de informações com finalidade científica. Os dados foram coletados e tratados de acordo com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), vigentes na instituição. A pesquisa foi realizada entre março e novembro de



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

2025, seguindo os preceitos éticos preconizados pela Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. O sigilo foi mantido, sem a necessidade de identificação dos participantes.

As imagens coletadas durante as observações foram utilizadas para compor os resultados do presente estudo, porém, não evidenciam o perfil do participante, a fim de preservar a sua identidade e integridade civil.

O método observacional consistiu na realização das seguintes etapas:

Fase inicial

No dia 27 de agosto de 2025, realizamos a visita à escola U.M.E. Prof.^a Maria Luíza Alonso Silva. No primeiro momento, encontramos o aluno durante o intervalo, acompanhado por sua PAEI (profissional de apoio escolar inclusivo) e um amigo sentado ao seu lado. Nesse contexto, foram observadas as interações entre eles, havendo registros dos acontecimentos.

Após o intervalo, todos foram conduzidos até a sala de apoio pedagógico, para aplicação da atividade experimental.

Fase principal

A atividade experimental foi organizada em três intervalos, chamados de momentos. Cada momento teve duração média de 7 minutos. Em cada momento, o propósito era observar o comportamento do aluno frente aos desafios pedagógicos e mensurar a demonstração de afeto dele, frente a aplicação de reforços positivos durante uma atividade conduzida por sua PAEI.

Optamos pela participação da PAEI na aplicação da atividade devido ao vínculo estabelecido com o aluno e à sua facilidade em seguir comandos quando orientado por ela. Simultaneamente, houve a observação dos fatos e registros das informações pelas pesquisadoras. A coleta de dados foi realizada por meio de um checklist, composto por oito comportamentos gerais, os quais, correspondem às expressões emocionais positivas.

A descrição de cada momento experimental, foi apresentada a seguir:



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

- **1º Momento:** Apresentamos o desenho de um personagem previamente selecionado. O aluno foi orientado a observar o desenho e reproduzi-lo em uma folha em branco, sem qualquer tipo interferência durante a atividade.
- **2º Momento:** Apresentamos um novo desenho, desta vez com outro personagem. Nesse momento, a PAEI interferiu na atividade, atrapalhando a execução da tarefa (através de interrupções e sons externos) e não auxiliando-o.
- **3º Momento:** Foi apresentado um terceiro desenho ao aluno, também referente a um personagem de interesse. O comando foi o mesmo, porém, a PAEI auxiliou o aluno ao longo da atividade de desenho, oferecendo incentivos, elogios e reforços positivos.

Fase final

Ao final, o aluno encontrava-se disposto e engajado a continuar fazendo alguma atividade, sendo assim, até o momento da saída da escola, foram apresentados dois brinquedos manuais distintos. Durante o momento lúdico, houve entrosamento entre o aluno, a PAEI e as pesquisadoras, compartilhando simpatia entre todos nas brincadeiras.

No momento de encerrar a rotina pedagógica para o aluno ir embora da escola, houve solicitação para a organização e armazenamento dos brinquedos, causando algumas reações emocionais, as quais, puderam ser observadas quando algo não lhe é permitido.

Resultados

Fase inicial

No primeiro contato com o aluno, foram observadas interações com seu colega de escola, ainda que não houvesse troca verbal de palavras entre eles. O aluno demonstrava proximidade por meio de toques no amigo e mostrou-se alegre com a presença dele, reagindo com risadas em resposta ao seu amigo.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Enquanto se alimentava, o aluno apresentou movimentos circulares de estereotipia nas mãos, alternando os gestos de forma recorrente e repetitiva, embora não estivesse apresentando desconfortos emocionais ou sensoriais visíveis.

Fase principal

A atividade de reprodução de um desenho, foi realizada em uma sala reservada, apenas com as pesquisadoras, a PAEI e o aluno. As informações coletadas em cada momento foram registradas e apresentadas na **Tabela 1**.

Tabela 1. Descrição dos comportamentos do aluno, durante a aplicação da atividade de desenho, em três momentos distintos.

1º momento	SIM	NÃO
Expressa emoções (alegria, tristeza, raiva, medo)	X	
Reconhece as emoções das outras pessoas (expressão facial, tom de voz)	X	
Busca contato espontâneo e responde a interações sociais	X	
Demonstra afeto	X	
Reações frente a frustração (choro, isolamento, agressividade, autorregulação)		X
Prefere brincar sozinho		X
Demonstra empatia	X	
Consegue se acalmar sem ajuda	X	
2º momento	SIM	NÃO
Expressa emoções (alegria, tristeza, raiva, medo)	X	
Reconhece as emoções das outras pessoas (expressão facial, tom de voz)	X	
Busca contato espontâneo e responde a interações sociais		X
Demonstra afeto		X
Reações frente a frustração (choro, isolamento, agressividade, autorregulação)	X	
Prefere brincar sozinho	X	
Demonstra empatia		X
Consegue se acalmar sem ajuda	X	
3º momento	SIM	NÃO
Expressa emoções (alegria, tristeza, raiva, medo)	X	
Reconhece as emoções das outras pessoas (expressão facial, tom de voz)	X	
Busca contato espontâneo e responde a interações sociais	X	
Demonstra afeto	X	
Reações frente a frustração (choro, isolamento, agressividade, autorregulação)		X
Prefere brincar sozinho		X
Demonstra empatia	X	
Consegue se acalmar sem ajuda;	X	



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Conforme evidenciado na **Tabela 1**, no 1º momento, o aluno demonstrou alegria e engajamento ao longo da atividade, sorrindo com frequência e emitindo balbucios enquanto desenhava. Como demonstrado na **Figura 1**, o aluno manteve a atenção concentrada, não apresentando comportamentos de autorregulação com as mãos, o que indica um estado de regulação emocional satisfatório. Ele concluiu o desenho sem grandes dificuldades, embora em alguns momentos tenha realizado pequenos movimentos, como coçar a cabeça ou a região atrás da orelha, comportamentos estes, associados a leves ajustes de autorregulação.

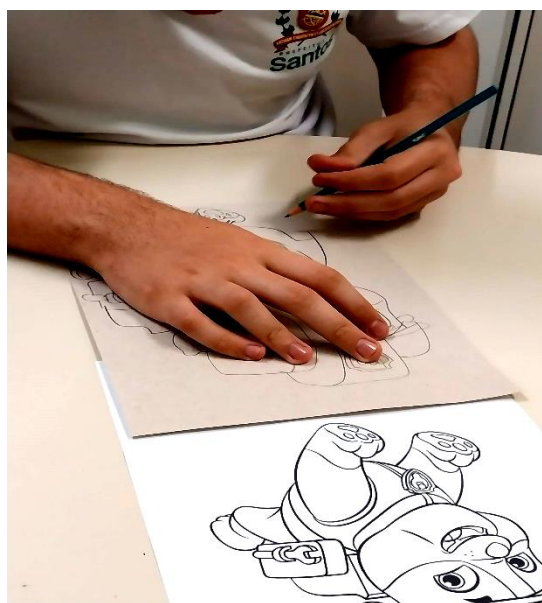


Figura 1. A imagem mostra o aluno desenhando durante o momento 1 do teste de emoções.

Já no 2º momento, o aluno apresentou entusiasmo ao receber a nova proposta de desenho, expressando contentamento ao reconhecer o personagem e verbalizar o nome dele. Iniciou a atividade com atenção concentrada, mas, diante das interferências realizadas pela PAEI, reagiu de forma negativa, emitindo sons de desagrado. Assim como no primeiro momento, manteve alguns movimentos de autorregulação, ainda que, em menor frequência, quando comparado aos momentos em que não se encontra concentrado. Durante a atividade, as interferências aplicadas foram estímulos auditivos, introduzidos por meio de repetidas batidas



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON

15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

de caneta sobre a mesa, com o intuito de observar sua resposta à quebra de atenção. O aluno reagiu aos estímulos com expressões faciais negativas, demonstrando desconforto.

Optou-se por não insistir nas interferências, a fim de evitar uma possível desregulação sensorial ou emocional. Ainda assim, foi possível identificar sensibilidade diante dos estímulos auditivos aversivos e tal como no primeiro momento, manteve alguns movimentos de autorregulação, ainda que, em menor frequência, quando comparado aos momentos em que não se encontra concentrado.

No último momento, foram utilizados estímulos positivos, como elogios e incentivos verbais, que resultaram em expressões claras de contentamento. Diante do reforço positivo, o aluno aceitou retomar e aprimorar seu desenho, reconhecendo que ainda estava inacabado. Em determinado momento, imitou o latido de um cachorro, comportamento interpretado como sinal de conforto e espontaneidade, já que o desenho representava um cachorro. Demonstrou receptividade às tentativas de encorajamento, apresentando um comportamento tranquilo e seguro.

Com o decorrer da atividade, o aluno se espreguiçou na cadeira, sinalizando leve cansaço, mas manteve-se engajado até a conclusão do desenho. Ao final, a equipe realizou palmas, gesto que o aluno aprecia, sendo assim, foi sinalizado o encerramento da atividade.

Fase final

Após o término dos testes emocionais com desenhos, as pesquisadoras apresentaram dois brinquedos manuais ao aluno, conforme ilustrados na **Figura 2**. Houve diversão e distração de todos por alguns minutos. Porém, após o anúncio de término das brincadeiras, o aluno demonstrou sinais de frustração, fazendo comandos negativos e balbuciando como forma de protesto. Na sequência, foi possível evidenciar ainda, o aluno unindo as mãos e trazendo até a sua testa (comportamento denominado de “mãos amigas”), criado entre ele e o pai, como forma de autorregulação emocional e sensorial, frente a estímulos perturbadores.



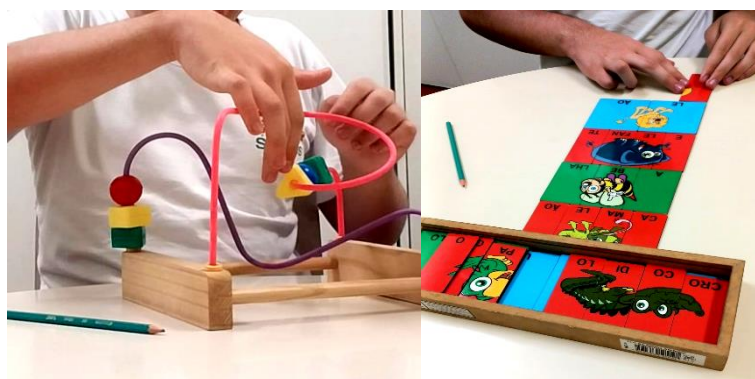
Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Figura 2. Imagens do aluno com dois tipos de brinquedos manuais após a conclusão do teste das emoções.

Discussão

Este relato de caso, foi elaborado a partir das observações de um aluno com TEA (nível 2 de suporte e não-verbal), durante suas atividades escolares. O trabalho revelou dados inéditos e bastante interessantes sobre a importância da afetividade e criação de vínculos. Apesar do aluno permanecer não-verbal durante anos da sua vida, isso não o impossibilitou de criar vínculos, compreender expressões afetivas ou emocionais das pessoas. Diante dos sintomas do seu transtorno, ele se utiliza dos vínculos estabelecidos como fonte de regulação.

No presente estudo, no período inicial da observação, o aluno encontrava-se lanchando com o colega no intervalo e foi possível perceber a interação entre ambos. Apesar do aluno TEA ser não-verbal, ele se expressava por meio de toques e gestos, forma que encontrou para manter uma comunicação dinâmica entre eles. O aluno expressou afeto e mesmo não conversando, eles conseguiram construir um vínculo de amizade. Esses achados vão ao encontro da teoria de Wallon, pois o aluno estabeleceu um vínculo afetivo pelo colega de classe, possibilitando expressar suas emoções e manter uma comunicação não-verbal. Este fenômeno ressalta que através das experiências afetivas, o indivíduo adquire competências emocionais e relacionais indispensáveis à vida em grupo.

Campelo *et al.* (2009) observaram que, em crianças com autismo, os gestos são o meio comunicativo mais utilizado, representando cerca de 72% dos atos comunicativos, em comparação a 22% vocais e apenas 6% verbais. “Os gestos, mesmo constituindo uma forma de comunicação não verbal, demonstraram muitas vezes expressar intenções dos sujeitos.” (Campelo *et al.* 2009, p. 600).



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Já na fase observacional principal, outro vínculo importante observado durante a atividade pedagógica, foi entre o aluno e sua PAEI. Ele recebeu e efetuou os comandos dela com prontidão e facilidade. Embora desenhar seja algo prazeroso ao aluno, notou-se que a relação colaborativa entre os dois abre boas oportunidades para o conhecimento, beneficiando o desempenho escolar do estudante. Durante os 3 momentos de intervenção, o aluno contribuiu para a conclusão dos desenhos ofertados pela professora, permitindo inclusive, e quando necessário, receber toques em forma de manifesto de parceria.

Segundo a teoria do apego, proposta por John Bowlby (1973/2004) e desenvolvida por Mary Ainsworth (1978), o indivíduo cria laços afetivos primeiramente com os pais, e ao longo do seu crescimento, desenvolve vários tipos de apego com outros indivíduos. Portanto, dependendo do ambiente e dos seus cuidadores, a criança estabelece vínculos que podem permanecer até a vida adulta (Adorian, *et al.* 2004).

August & Klassen (2019) também abordam sobre a diversificação das figuras de apego ao longo do tempo. Durante o decorrer do crescimento da criança, outras figuras de apego surgem para complementar a família, ou em alguns casos, substituir as relações iniciais, como professores, líderes, namorados e namoradas, ou qualquer outra figura.

Neste estudo, apesar da boa relação professor-aluno observada, ao final da aplicação da atividade pedagógica, o aluno pegou dois brinquedos manuais para brincar até o término do horário escolar, e ao ser sinalizado pela PAEI o fim das brincadeiras, demonstrou irritabilidade, executando sons de desagrado, uma forma visível de frustração por não continuar as atividades psicomotoras lúdicas.

Por não saber lidar com esse sentimento e não o expressar de forma verbal, o aluno ficou inquieto e fez um gesto com as mãos, chamado de “mãos amigas”, deixando as mãos entrelaçadas e levando-as até sua testa, um gesto ensinado pelo seu pai, para realizar em situações de autorregulação sensorial e emocional. Esta manifestação de comportamento motor mostra indícios de apego seguro, apontado na teoria de Bowlby e Ainsworth, um vínculo estabelecido pela família durante a infância e que permaneceu ao longo do tempo.

Ainda sobre esse achado, é interessante perceber como o estado afetivo pode ser um aspecto mutável e momentâneo, a depender da experiência que se altera de forma rápida em cada situação, ainda mais em uma pessoa com transtorno de neurodesenvolvimento associado.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

De fato, os vínculos não impedem completamente momentos de conflitos, mas a afetividade pode auxiliar a volta ao estado basal (Brazão, 2015; Backes, *et al.* 2021; Oliveira, *et al.* 2024).

Em suma, por meio das observações e da atividade aplicada, percebeu-se que a afetividade e o vínculo descrito por Bowlby & Wallon, auxiliam no desenvolvimento psicomotor do aluno TEA, facilitando o vínculo emocional, cognitivo e motor com amigos, familiares e cuidadores, membros indispensáveis para sua inclusão no ambiente escolar e pessoal.

Conclusão

A comunicação por meio de gestos serve de base para o estabelecimento da afetividade e vínculo afetivo em indivíduos com autismo. O uso espontâneo de gestos facilita o desenvolvimento psicomotor e à intenção comunicativa.

A linguagem, não se limita ao código verbal, mas é um fenômeno cognitivo, afetivo e interacional. Na escola, a criança autista pode agir e interagir com o ambiente por meio de movimentos, olhares e expressões que comunicam o que sente e pensa, ainda que sem palavras.

Agradecimentos

As autoras agradecem, sinceramente, à direção, coordenação pedagógica e funcionários da escola U.M.E. Prof.^a Maria Luíza Alonso Silva., localizado na cidade de Santos-SP/Brasil. A colaboração de todos(as) foi muito importante durante a execução deste trabalho. Aos pais/responsáveis do estudante, nossa gratidão por tamanha confiança.

Conflitos de interesse

Todas as autoras leram e aprovaram a versão final do artigo.

As autoras declaram não haver potenciais conflitos de interesse.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

Referências

AINSWORTH, M.D.S.; BLEHAR, M.C.; WATERS, E.; WALL, S. **Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation**. Lawrence Erlbaum, 1978.

ADORIAN, R. T. L. *et al.* **Teoria do Apego: influência no desenvolvimento infantil e seus reflexos na vida adulta**, 2004.

AUGUST, H.; KLASSEN, A. F. **Teoria do apego: sua influência na vida adulta e aplicação no cuidado espiritual**. Cognito, 2019. Disponível em:
< https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cognito/article/view/10?utm_source=chatgpt.com>.

BACKES, M. S. *et al.* **Relações entre apego do pai, envolvimento paterno e abertura ao mundo**. Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4133>.

BOWLBY, J. **Apego e perda**. Vol. 1. Apego. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Trabalho original publicado em 1969.

BOWLBY, J. **Apego e perda**. Vol. 2. Separação. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Trabalho original publicado em 1973.

BRAZÃO, J.C.C. **A implicação do afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva contemporânea**. Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 35, n. 2, 2015. DOI: 10.1590/1982-370302222013.

CAMPELO, L.D. *et al.* **Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças**. Revista CEFAC, v. 11, n. 4, p. 598–606, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009005000048>.

COSTA, Ana Paula; LIMA, Fabiana Souza; GOMES, Rafael Andrade. **Autismo na adolescência: uma análise multidisciplinar**. In: **Autismo: avanços e desafios**. Vol. 2. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022. p. 43–55. ISBN 978-65-5360-107-9. DOI: 10.37885/211206915.

DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais [recurso eletrônico]**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (org.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, 1992.

DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.



Revista Eletrônica de Divulgação Científica do Centro Universitário Don Domênico – UNIDON
15ª Edição – agosto de 2026 – ISSN 2177-4641

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. Teoria do vínculo. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas dos. **Autismo, educação e afetividade: um diálogo a partir das contribuições de Lev Vigotski, Henri Wallon e John Bowlby.** In: Autismo: avanços e desafios. Vol. 2. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022. p. 81-92. DOI: <https://dx.doi.org/10.37885/211206920>. ISBN 978-65-5360-107-9.

SOARES, I.V.A. *et al.* **Transtorno do espectro autista: aspectos clínicos e epidemiológicos.** Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 6, n. 4, p. 1116–1130, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n4p1116-1130>.

OLIVEIRA, I.V. *et al.* **Alternativas para a comunicação de autistas não verbais e minimamente verbais.** Research, Society and Development, v. 13, n. 3, e6313345270, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i3.45270>.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Rev. CEFAC 11 (4), 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462009000800008>

