

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFAAT  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**PAMELA DA SILVA FORTUNATO**

**AFETIVIDADE E INCLUSÃO: UMA ESCOLA PARA TODOS**

**ATIBAIA/SP  
DEZEMBRO, 2019**

**PAMELA DA SILVA FORTUNATO**

**AFETIVIDADE E INCLUSÃO: UMA ESCOLA PARA TODOS**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como exigência para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia no Centro Universitário UNIFAAT, sob a orientação do Prof. Me. Rafael da Nova Favarin

**ATIBAIA/SP**  
**DEZEMBRO, 2019**

## **CURSO DE PEDAGOGIA**

Termo de aprovação

**PAMELA DA SILVA FORTUNATO**

“Afetividade e Inclusão: uma escola para todos”.

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação de Pedagogia, para apreciação do professor orientador Me. Rafael da Nova Favarin, que após sua análise considerou o Trabalho \_\_\_\_\_, com Nota \_\_\_\_\_.

Atibaia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Professor Me. Rafael da Nova Favarin

Dedico esse trabalho aos meus pais que com tanto esforço me criaram e me ensinaram desde criança o valor da educação.

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

A inclusão escolar é um tema que tem recebido espaço significativo em debates nas últimas décadas, principalmente no que se refere a construção de uma educação de qualidade para todos. Sabe-se que por meio das relações sociais o indivíduo aprende e se desenvolve, uma relação baseada no afeto pode promover uma aprendizagem rica e integral. Portanto, a seguinte pesquisa busca responder, como a afetividade pode auxiliar na inclusão escolar de crianças com deficiência? Com isso, a mesma tem como objetivo geral compreender os aspectos afetivos envolvidos na inclusão de crianças com deficiência na rede básica de ensino. O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas, através do levantamento de materiais diversos como livros, artigos científicos, revistas eletrônicas, entre outros. Estruturado em dois capítulos, a pesquisa traz em seu primeiro capítulo aspectos relacionados a inclusão escolar, conceitos históricos, apontamentos sobre educação especial e educação inclusiva e aspectos legais e sociais. Já no segundo capítulo, são abordadas questões referentes a constituição psíquica e a afetividade, trazendo temas como a consciência, experiências e relações afetivas. No decorrer da pesquisa, foi possível relacionar os avanços da educação de qualidade com os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, os quais progrediram de acordo com as normatizações e direitos garantidos a todos e mudaram significativamente o olhar direcionado às pessoas com deficiência. Já no aspecto que se articula com afetividade e inclusão, pesquisou-se estudos que tratam da importância das experiências e das relações afetivas no processo de aprendizagem. Todas as pessoas, independentemente de suas especificidades apresentam possibilidades potenciais para seu desenvolvimento, ou seja, cada pessoa possui suas próprias capacidades de desenvolvimento. Conclui-se, portanto, que as possibilidades exibidas para o desenvolvimento humano podem ser cada vez maiores, sendo que, o que se coloca como central ao desenvolvimento é a qualidade das mediações que afetam o sujeito.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Afetividade. Inclusão Escolar. Psicologia Histórico-Cultural.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>9</b>
1.1 Conceitos Históricos .....	9
1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva.....	13
1.2.1 Educação Especial .....	14
1.2.2 Educação Inclusiva.....	15
1.3 Aspectos Legais e Sociais.....	17
<b>2 A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA E A AFETIVIDADE .....</b>	<b>21</b>
2.1 A Consciência: Experiências e Relações Afetivas .....	21
2.2 Afetividade: a importância das emoções para o desenvolvimento e aprendizagem infantil.....	26
2.3 A criança e a escola: mediação e afeto.....	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que tem ganhado espaço significativo em debates nas últimas décadas, principalmente no que se refere a construção de uma educação de qualidade para todos. Porém é preciso realizar uma reflexão sobre as políticas públicas educacionais e sobre os entraves que a instituição escolar deve superar para que, de fato, venha a ser uma escola para todos (MATISKEI, 2004)

A inclusão deve assegurar que todos os alunos façam parte de maneira igualitária do processo educacional, indo contra os modelos anteriores de educação segregada, não deve haver distinção, pois a mesma enriquece a comunidade escolar, oferecendo novas oportunidades de aprendizagens.

A partir disso podemos citar a afetividade como um dos elementos que colabora com o desenvolvimento do indivíduo, através do contato com o outro e com a vida social, a criança cria vínculos afetivos dos quais auxilia seu pleno desenvolvimento (MATTOS, 2008). Podemos notar, portanto, que a afetividade pode contribuir para que sejam criadas melhores condições de inclusão no ambiente escolar, oferecendo uma prática pedagógica de qualidade.

A relação entre o professor e o aluno que envolve afetividade, oferece motivação e segurança para que a criança possa aprender e adquirir confiança para desenvolver-se a estágios superiores (LEITE, 2012)

A afetividade poderá ser utilizada de maneira muito rica pelo professor, pois acredita-se que a mesma é importante para o desenvolvimento integral do aluno.

Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela cuja comunidade educativa ultrapassa a barreira da segregação, que independente das diferenças obtenha sucesso na aprendizagem. A afetividade auxilia exatamente nesse ponto: rompe antigos paradigmas e oferece um ambiente onde a criança se sinta bem por estar ali junto de todos os outros alunos.

Segundo Vigotski o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio das relações sociais, entre o homem e o meio em que vive. Desta forma, o papel do professor como mediador é de extrema importância para o processo de inclusão, auxiliando inclusive na construção do conhecimento por parte do aluno.

Sabendo que a partir das relações sociais o indivíduo aprende e se desenvolve, uma relação que se baseie no afeto pode promover uma aprendizagem integral.



Portanto, a seguinte pesquisa procura responder, como a afetividade pode auxiliar na inclusão escolar de crianças com deficiência na rede básica de ensino?

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os aspectos afetivos envolvidos na inclusão de crianças com deficiência na rede básica de ensino.

Este trabalho foi realizado por meio de pesquisas bibliográficas, elaborada através de levantamento de materiais diversificados como livros, artigos científicos e revistas eletrônicas, nos seguintes bancos de dados: scielo, capes, google acadêmico entre outros.

O trabalho foi estruturado em dois capítulos desenvolvidos da seguinte forma: no primeiro capítulo são abordados aspectos referentes a inclusão escolar, conceitos históricos, apontamentos entre educação especial e educação inclusiva e aspectos legais e sociais desse processo.

O segundo capítulo trata da constituição psíquica e a afetividade, abordando questões como a consciência, experiências, relações afetivas, a importância das emoções para o desenvolvimento e aprendizagem infantil e a relação da criança e da escola envolvendo a mediação e o afeto.

## **1. INCLUSÃO ESCOLAR**

Segundo Guijarro (2005) a inclusão escolar se dá através de uma extensa ação, que abarca todos os atores institucionais e sociais, que se difere, portanto, da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o ponto principal tem sido alterar a educação especial para que ela possa se sustentar na entrada de alunos com deficiência em escolas comuns da rede básica, sem contanto, alterar sua estrutura e seus pressupostos, na expectativa que os alunos apresentem prontidão e adaptação ao sistema que lá se encontra. Já na inclusão, o foco de dedicação é em modificar a educação comum para extinguir os obstáculos que dão limite à aprendizagem e participação de diversos alunos.

Para ressaltar a importância da inclusão escolar, Guijarro (2005, p.08) afirma que “a educação inclusiva aspira fazer efetivos o direito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação”.

### **1.1 Conceitos Históricos**

A história da inclusão desde sempre foi marcada por negação, preconceito e discriminação (SILVA e ARRUDA, 2014). Desde a Roma Antiga, as crianças que nasciam com alguma deficiência, eram afogadas por serem consideradas anormais. Na Grécia antiga, encontram-se relatos de Platão em seu livro A República, época onde crianças nascidas com má formação ou deficiência, eram escondidas pelo próprio poder público ou então sacrificadas.

Já na Idade Média, conforme explicam Silva e Arruda (2014), surgiram outros valores e pensamentos frente ao olhar para a deficiência. Nesta época, as pessoas que nasciam com deficiência mental, eram consideradas loucas e, assim como os criminosos, eram tidos como possuídos por demônios. Desta forma, continuavam sendo excluídas da sociedade.

Após o período da Idade Média ocorre a dessacralização do corpo, ou seja, já não é mais proibido a manipulação do mesmo (CAVALCANTI, 2005). Com o avanço de uma ciência positiva, que se afasta de valores religiosos, a ciência, principalmente a medicina, passa a ter como objeto de estudo o corpo. No momento em que os estudos sobre a anatomia foram sendo desenvolvidos, ocorreu-se um avanço

relacionado aos conhecimentos que se tem sobre o corpo. A partir da dessacralização, surge um movimento para dentro do corpo, sendo visto agora como objeto e, como tal, suscetível de estudos e ações que proporcionaram a produção, compilação e posteriormente a execução de um conhecimento mais amplo sobre si.

Durante o período compreendido como Renascimento, o pensamento científico começa a germinar, e os princípios racionais passaram a questionar e buscar respostas para as diversas questões da humanidade, dentre as quais, o que se compreendia sobre as deficiências (SILVA e ARRUDA, 2014). Com efeito, e aos poucos, as causas da deficiência, passaram a ser conceituadas pelo ponto de vista médico, como sendo doenças de cunho hereditário, males físicos ou mentais.

Em 1747, Jacob Rodrigues Pereira, foi um educador de crianças surdas e deu os primeiros passos na direção de transformar a relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência, com a tentativa de ensinar surdos congênitos a se comunicar (ARANHA, 2001). Tais tentativas estimularam novas formas para lidar com outros públicos, principalmente o de pessoas com deficiência mental.

Guggenbuhl, no século XIX, inaugurou uma instituição para o cuidado e tratamento residenciais de pessoas com deficiência mental. Seu trabalho obteve resultados que chamaram a atenção para uma indispensável reforma no sistema vigente da mera internação em prisões ou abrigos. Segundo Aranha (2001) tal projeto originou a ideia e a prática do cuidado institucional com pessoas deficientes, porém de instituições para tratamento e educação, elas logo passaram a ser instituições asilares e de custódia, ambientes segregados, chamados de Instituições Totais, criando-se o primeiro paradigma formal empregado na definição da relação entre a sociedade e o deficiente, o Paradigma da Institucionalização.

Aranha (2001) afirma que a Institucionalização desde o início se caracterizou por retirar as pessoas com deficiência de suas comunidades locais e pela conservação delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, constantemente localizadas em regiões distantes de seus familiares. De tal modo, pessoas com retardo mental ou outras deficiências, regularmente eram mantidas isoladas do restante da sociedade, seja pelo atributo de proteção, tratamento ou processo educacional.

A educação de pessoas com deficiência surgiu de maneira solitária, segregada e excludente. No Brasil, a educação especial teve início na época do Império (SILVA

e ARRUDA, 2014), através de duas instituições: Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857.

No início do século XX, a educação especial deu-se por meio da perspectiva médica e clínica, através de um método de ensino voltado para crianças com deficiência mental, tal método foi criado pela médica italiana Maria Montessori (SILVA e ARRUDA, 2014). Esse método era baseado na rotina diária da criança, na ação funcional e se embasava na estimulação sensório-perceptiva e autoaprendizagem.

Em 1926 no Brasil, foi fundado o Instituto Pestalozzi (SILVA e ARRUDA, 2014), tal instituição tinha como especialidade o acompanhamento de crianças com deficiência mental. Em 1945, na Sociedade Pestalozzi, foi criado o primeiro núcleo de atendimento educacional especializado em pessoas superdotadas, esse atendimento foi criado por Helena Antipof. Presente hoje em todo território brasileiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi criada em 1954.

De acordo com Mazzotta (1999 apud AMORIM, 2016) por volta de 1957 inúmeras campanhas deram início no país, com o intuito de promover a necessária atenção para o atendimento educacional aos brasileiros portadores de deficiência, a partir disso, o governo federal passou a assumir o atendimento educacional de alunos considerados excepcionais.

Amorim (2016) destaca que na década de 1960 o Brasil alavancou a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) com apoio do MEC (Ministério da Educação), tal acontecimento se deu por meio da mobilização do Instituto Pestalozzi e APAE. Através da vigência da Lei Nº 5692/71, Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional de 1971, diversos atos foram manifestados em volta da Educação Especial, pois foi através de campanhas que o Governo Federal recompôs as ações voltadas para o atendimento educacional especializado.

O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) deu-se como consequência por meio do Decreto Nº 72425/73, que segundo Amorim (2016), tinha como objetivo promover em todo o território brasileiro a ampliação e desenvolvimento do atendimento aos excepcionais. Em 1986, o CENESP foi vinculado ao MEC e se transformou na Secretaria Nacional de Educação Especial (SESPE), que manteve quase todas as competências e estruturas do antigo CENESP, porém com um rompimento da liderança do grupo que detinha o poder político sobre a Educação Especial no estado do Rio de Janeiro.

Em 1990 o MEC sofreu uma nova reforma e o CENESP foi extinto. Por conta disso, as funções relacionadas a Educação Especial foram repassadas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Depois de dois anos, a Secretaria de Educação Especial foi recriada (AMORIM, 2016)

Segundo Ribas (2003 apud AMORIM, 2016), uma entre dez pessoas apresentam algum tipo de deficiência, seja ela, física, sensorial ou intelectual, e a maioria dessas pessoas, encontram-se nas camadas mais pobres da sociedade, submetidas a condições sociais difíceis, com falta de alimentação, higiene, vivendo em moradias com condições precárias e com falta de serviços básicos de saúde. Diante da falta de poder aquisitivo e associado aos escassos serviços públicos oferecidos, tais pessoas enxergam cada vez mais distantes a possibilidade da reabilitação existir.

Amorim (2016) afirma que o debate sobre educação especial no Brasil ganhou força, no momento em que foi criada uma legislação para educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9395/96), ressalva artigos relacionados ao tema, onde tais artigos sustentam o direito constitucional da educação pública e gratuita aos deficientes.

Neste sentido, para uma melhor compreensão sobre o tema em questão, é de extrema importância o estabelecimento de alguns termos para denominar a educação especial. A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, utiliza a expressão pessoas portadoras de deficiência, conforme lembra Amorim (2016, p.04), incluindo neste espectro pessoas com “deficiência física, mental, motora, auditiva, visual, distúrbios severos de comportamento, deficiências múltiplas, autismo, distúrbios de aprendizagem e superdotação”. Nesta época, o acesso dessas pessoas na rede básica regular de ensino valia-se do paradigma da integração e, neste caso, deveriam acompanhar os conteúdos das escolas, tendo que se adaptar a esse espaço.

Seis anos depois, em 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, um documento de alcance mundial, foi introduzido pela UNESCO, revisando velhos preceitos e incluindo um novo olhar para as deficiências. Na Declaração de Salamanca, a definição de pessoas com necessidades educativas especiais, se refere a todas as crianças e jovens cujas necessidades se dão por sua capacidade ou dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. A grande mudança foi a alteração do velho paradigma da integração para um novo: o da inclusão, que se trata de um termo de maior dimensão, tanto em sua dimensão teórica quanto prática (AMORIM, 2016)

Paula, Silveira e Nozu (2010) afirmam que a inclusão é primordial se a sociedade quiser a equidade e igualdade de direitos para todos os seus membros. O processo de inclusão visa oferecer aos grupos mais frágeis a chance de se colocar junto ao processo educacional.

Conforme afirmam os autores, originando-se de circunstâncias de segregação, a inclusão não pretende acabar com a educação especial, mas introduzi-la em uma perspectiva inclusiva.

Mantoan (2006a, p. 27) evidencia a importância da inclusão:

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre os alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

Segundo Mantoan (2006a) a inclusão vem para quebrar paradigmas educacionais, sendo vista, portanto como uma medida radical. As escolas passam a atender seus alunos sem discriminar e segregar devido as suas diferenças. Nesta perspectiva, de maneira alguma os alunos podem ser julgados como inferiores por conta de suas diferenças, ao invés disso, buscam-se suas potencialidades.

## **1.2 Educação Especial e Educação Inclusiva**

Segundo Nunes, Saia e Tavares (2015) o conceito de educação inclusiva supera velhas práticas da educação especial. A educação inclusiva tem como norte as lutas e bandeiras da educação especial, mas exige como contrapartida, uma educação democrática para todos.

A partir da Declaração de Salamanca, expandiu-se o conceito de necessidades educativas especiais, passando a englobar todos aqueles que necessitam de uma adaptação da escola, para atender as suas necessidades e que de fato, a escolarização pudesse ocorrer. Nunes, Saia e Tavares (2015), destacam ainda que a educação inclusiva vem para nos lembrar que os alunos com deficiência não são os únicos que tem sofrido dificuldades de inserção nas escolas. Seguindo esse pensamento, a educação inclusiva parte da educação especial, visando uma concepção nova de educação, de que a escola precisar incluir todos os alunos, não somente aqueles com deficiência.

### 1.2.1 Educação Especial

O conceito de educação especial, modelo cada vez mais superado pela educação inclusiva, entra quando as necessidades das pessoas que sofrem de uma certa incapacidade física ou intelectual, não são atendidas pelo sistema educativo (MENDONÇA, 2015).

A educação especial durante muito tempo se caracterizou como um modo paralelo de ensino, porém atualmente ela vem modificando o seu papel, antes reduzido ao atendimento dos alunos com necessidades especiais, hoje atua como apoio a escola regular no acolhimento desses alunos.

Mendonça (2015) afirma que a educação especial se trata de um modelo de ensino que se destina ao atendimento de alunos com deficiências no campo da aprendizagem, tais deficiências podem ser físicas, sensorial, mental, múltipla, ou então de alunos com altas habilidades e superdotação. Ela é a área da Educação que oferece o seu atendimento em instituições especializadas, como escolas para surdos, cegos, entre outros, oferecendo meios técnicos e humanos como professores, psicólogos, educador físico, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, entre outros. Assim, os alunos podem complementar seu acompanhamento em um local com uma frequência de ensino e tratamento que vão ao encontro das suas capacidades.

Na década de 90, a Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), por meio do documento Política Nacional de Educação Especial, conceitua a Educação Especial como:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p.17).

Essa definição da Secretaria de Educação Especial considera, a princípio, a Educação Especial como um instrumento de intervenção, sendo um processo que procura alterar o estado do desenvolvimento dos seus usuários.

Mazzota (1996, p.14) aponta três comportamentos sociais que caracterizaram a trajetória histórica da Educação Especial relacionado ao atendimento às pessoas com deficiência, são eles: “marginalização, assistencialismo e educação / reabilitação”.

Conforme cita o autor, a marginalização se caracteriza pela incredulidade na perspectiva de mudança dos portadores de deficiência. Neste sentido, a sociedade se torna omissa no que se refere a organização de serviços para atender essas pessoas. Já o assistencialismo se trata da proteção dada às pessoas com deficiência, ele é marcado por um aspecto filantrópico, humanitário e paternalista, porém a incredulidade relacionada a mudança dos portadores de deficiência permanece. Por fim, a educação / reabilitação se trata da crença na perspectiva de mudança dos portadores de deficiência e o resultado dessas ações são atitudes focadas no arranjo de serviços educacionais que ofereçam benefícios para eles.

A crença de que a educação especial tinha como objetivo oferecer ferramentas e recursos educativos fundamentais para as necessidades dos alunos portadores de deficiência abriu espaço para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, oferecendo oportunidades para tais crianças se desenvolverem, sendo inseridos na sociedade e na vida adulta, de uma maneira mais tranquila, se tornando adultos independentes. (MENDONÇA, 2015)

### **1.2.2 Educação Inclusiva**

Segundo Mendonça (2015) a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, surgiu o conceito de educação inclusiva. Sua intenção preconizava a inserção de crianças com deficiência em escolas do ensino regular. Seu objetivo revelava um grande avanço da sociedade, pois defendia que nenhuma criança fosse separada das outras por apresentar algum tipo de deficiência.

Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.



A educação inclusiva se trata de um modelo onde é ampliada a participação de todos os alunos nas escolas de ensino regular. Uma reestruturação da cultura é feita, tanto das políticas, como das práticas vivenciadas nas escolas, de maneira que essas acolham e assumam a diversidade dos alunos presentes, além de ter como objetivo a inserção social de todos seus alunos. (AMORIM, 2016)

De acordo com Mantoan (2006) a inclusão se trata de uma inovação que demanda uma reestruturação e uma modernização das condições presentes na maioria das escolas, pois é preciso que elas assumam que a dificuldade presente no aprendizado de alguns alunos não se trata apenas deles, mas sim pela forma como o ensino é aplicado.

Esta autora explica que a inclusão demanda mudanças, pois ela não questiona somente as políticas e a organização da educação especial e da educação regular, mas interroga também o conceito de integração. Mudanças de perspectivas educacionais também são exigidas, pois ela não atende somente aos alunos com deficiência ou que tenham dificuldades de aprender, mas todos os alunos, para que a educação tenha sucesso de maneira integral.

Mendonça (2015) afirma que a educação inclusiva supõe a disponibilidade por parte da escola em atender a diversidade total dos alunos nas escolas regulares com suas necessidades, de tal modo, é preciso que a escola se adapte a todas as crianças, ao invés de esperar a adaptação por parte da criança.

Desta forma, a escola tem por função acolher todas as crianças, jovens e adultos, independente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, por isso é preciso que a escola transforme o seu processo de ensino e aprendizagem, assim também como sua estrutura física, se adequando às necessidades de seu alunado (AMORIM, 2016).

Alunos com desempenhos distintos devem pressupor o mesmo objetivo em sala que é a aprendizagem, por isso a educação inclusiva implica em uma mudança de paradigma que visa transformar a educação em benefício de todos (MENDONÇA, 2005).

Segundo Mendonça (2005) O trabalho feito por meio da perspectiva inclusiva visa respeitar os diversos saberes, rever os paradigmas e realizar a quebra dos preconceitos existentes, por isso é preciso que ocorra uma mudança no modelo educacional presente na maioria das escolas.

Segundo Mantoan (2006a) enquanto a sociedade se sentir no direito de selecionar quais alunos serão incluídos, a inclusão de fato nunca acontecerá. A autora alerta que o preconceito existente na maioria dos profissionais que atuam na área da educação, nas famílias e na sociedade como um todo, acaba por realizar um bloqueio nos direitos da criança com deficiência de ser incluída. Realizar a inclusão não se trata de uma tarefa fácil, é preciso um olhar novo, práticas pedagógicas reflexivas, um bom posicionamento perante os momentos de conflito, mas acima de tudo é fundamental buscar uma educação que esteja a par da realidade apresentada.

Paula, Silveira e Nozu (2010) destacam que enquanto as instituições escolares mantiverem o costume de selecionar um padrão de aluno, o direito a diversidade não será atendido. Esse modelo tradicional de escola que seleciona os alunos, possui um modelo de aluno pré-estabelecido, aceitando somente os alunos que se encaixam deixando, o restante excluído. A escola inclusiva, porém, sabe lidar com a diversidade de pessoas, compreendendo que não existe um único padrão a ser seguido, trabalhando o espaço escolar de forma que ele se adapte as características de cada aluno.

### **1.3 Aspectos legais e sociais**

Conforme afirma Paula, Silveira e Nozu (2010) a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, é um dos documentos precursores no que se refere a inclusão escolar, visto que a partir dela, outros documentos mais específicos da área de educação especial foram criados.

Em seu artigo 26, a Declaração de 1948 destaca o direito de todos os seres humanos à educação, em seus níveis elementar e fundamental, em que deverão ser obrigatórios e gratuitos. Seu objetivo é possibilitar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, proporcionando o acesso aos direitos que são garantidos pela Declaração, além de promover à tolerância, a amizade, a compreensão, colaborando com a conservação da paz.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, as pessoas com deficiência, começaram a adquirir seus primeiros direitos relacionados à educação, isso aconteceu, pois o entendimento sobre o ser humano estava mudando (PAULA; SILVEIRA E NOZU, 2010)

Segundo Paula, Silveira e Nozu (2010) os principais documentos em relação as minorias começaram a ser criados algumas décadas depois como a Declaração de Jomtien de 1990, que teve como propósito atender as necessidades básicas de aprendizagem, bem como os recursos que devem a ela, ser destinados.

Considerada como um dos documentos mais importantes sobre a inclusão, a Declaração de Salamanca, de 1994, aborda questões como princípios, políticas e práticas que se referem às necessidades educacionais especiais. Esta declaração defende uma educação para todos, sem qualquer discriminação por suas características pessoais, pois compreende a singularidade de cada indivíduo no processo de aprendizagem.

Ainda segundo os autores, conforme afirma Paula, Silveira e Nozu (2010) a Convenção de Guatemala, de 1999, teve como objetivo erradicar toda e qualquer maneira de preconceito contra os portadores de deficiência e ampliar a inserção dessas pessoas na sociedade, destacou ainda que todos possuem os mesmos direitos.

Relacionado aos documentos nacionais, a Constituição Federal de 1988, coloca os direitos sociais como de todos, sem qualquer distinção. Conforme tal documento, temos como garantia:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda, conforme a Constituição, no artigo 206, em seu inciso I, temos assegurado a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Confirmando os direitos das pessoas com deficiência, o artigo 208, em seu inciso III afirma que é dever do estado a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), trouxe mais força para o debate sobre educação especial no Brasil, pois ela traz consigo artigos que confirmam o direito constitucional de educação pública e gratuita aos deficientes. Relacionado à LDB (1996), Mazzotta (2001, p.87) afirma:

Esse projeto de LDB disciplina a educação escolar. No Capítulo III, dispendo sobre o direito à educação e o dever de educar, estabelece que 'a educação, direito fundamental de todos, é dever do Estado e da família, com a

colaboração da sociedade, cabendo ao Poder Público [...] observar modalidades e horários compatíveis com as características da clientela’.

Outro documento fundamental foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Neste marco legal, a educação inclusiva entra de vez no cenário das escolas. Ela assegura:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Em 2006, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil assinou o documento, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas), determina que os Estados devam garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, ocorrendo em condições que potencializem a evolução na vida escolar e social, compatível com a finalidade da plena participação e inclusão, aderindo ações para assegurar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; (ART. 24, 2014, p. 53-54)

Desta forma, conforme explicam Paula, Silveira e Nozu (2010) passamos por um período muito produtivo, onde foram criados diversos documentos que são importantes na luta das minorias na tentativa de buscar melhorias em um direito tão renovador como a educação. Através das ações governamentais conseguimos considerar a realidade em um movimento social e cultural, que busca guiar novos conhecimentos, maneiras e práticas de ensinar e de aprender, desejando que todos possuam os mesmos direitos e garantias fundamentais que o restante dos alunos da rede básica de ensino.

Frente a este novo paradigma, considerando este percurso histórico e suas consequências, faz-se necessário compreender como se desenvolve e se constitui o sujeito emaranhado nestas vicissitudes. Tema que será discutido no próximo capítulo.

## **2. A CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA E A AFETIVIDADE**

Neste segundo capítulo estão expostos os estudos sobre a importância da afetividade no processo de inclusão escolar, destacando-se as teorias que discutem as relações sociais que envolvem a criança e a escola. A princípio, apresenta-se uma discussão sobre a constituição psíquica do ser humano e do desenvolvimento da sua consciência.

Assim, abordar-se-á aspectos também que tratam da importância das emoções para o desenvolvimento infantil e a relação entre criança e escola para a formação de conceitos, do pensamento e da imaginação.

### **2.1 A Consciência: Experiências e Relações Afetivas**

Muitas experiências ocorrem diariamente na vida dos seres humanos. De acordo com Vigotski (1925/2003 apud CLOT, 2014) quanto mais as pessoas conseguem apreender e descrever aos demais suas experiências de vida, maior será o desenvolvimento de sua consciência. Pode-se compreender que estes momentos foram vividos com maior consciência, constituindo núcleos de significações no sujeito que se desenvolve, ou seja, a experiência foi sentida e internalizada.

Neste contexto, descreve-se a seguinte tese: de acordo com a consciência das experiências vividas pelos seres humanos, têm-se estas à disposição de nós mesmos como um objeto animador para demais experiências futuras (CLOT, 2014).

A tese de Vigotski (1925/2003 apud CLOT, 2014) descreve que o dobro de experiência pode apagar-se, caso não se torne um instrumento para viver outras experiências. Assim, é como se fosse necessário, por exemplo, retomar diferentes formulações, como um eco ou como um aparelho de retorno e de comunicação entre duas atividades concretizadas, em um constante reflexo. Neste sentido, explica-se que uma realização pessoal da experiência social ultrapassa a experiência propriamente social, é um contato social consigo mesmo.

As experiências vividas pelo ser humano são acomodadas aos processos de aprendizagem. Neste contexto, de acordo com os aspectos histórico fundamentados por Vigotski, enfatiza-se que o desenvolvimento humano é um processo construído nas e pelas interações que cada pessoa estabelece no contexto histórico e cultural

em que está inserido. Assim, a construção do conhecimento acontece por meio de interações sociais constantes, bem como o conhecimento é adquirido pela criança no decorrer dos anos (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Em face aos dados expostos, explica-se que o ser humano ao apropriar-se dos aprendizados constituídos a partir da cultura, evolui as configurações mais simples de pensamento para formas mais abstratas, as quais o auxiliará a conhecer e dominar a realidade. Assim, entende-se que os processos de mediação também existem na construção da própria pessoa e em suas atitudes (TASSONI, 2000 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015)

O desenvolvimento humano segundo a concepção de Vigotski divide-se em dois estágios: o primeiro é o estágio de desenvolvimento autêntico ou real, ou seja, aquele em que a criança está apta a realizar algo sozinha; já o segundo estágio é nomeado como desenvolvimento potencial, ou seja, a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas com o auxílio de um adulto ou de um ajudante, ela consegue fazer o que lhe foi solicitado (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Já sobre a emoção Vigotski descreve que este aspecto humano define-se como uma reação automática de determinados estímulos que são mediados através do meio sociocultural. Assim, segundo o autor, as emoções são influenciadores e diferenciam o comportamento, como por exemplo: quando palavras são faladas com sentimentos, esta ação atua no indivíduo diferentemente de quando isto não ocorre. Neste contexto, pode-se dizer que as emoções são divididas em dois grupos: no primeiro grupo está alistado os sentimentos positivos como força, satisfação, etc., em contrapartida, no segundo grupo estão presentes os sentimentos negativos como a depressão, o sofrimento, etc. (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Vale ressaltar, portanto, que diferentes características como cor, cheiro e sabor despertam um sentimento de prazer ou não e que as emoções despertadas associadas à vivência humana possuem uma atitude ativa, servindo como organizador das reações internas, incitando ou inibindo-as (VIGOTSKI, 2001 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Segundo o autor:

Se fazemos alguma coisa com alegria as reações emocionais de alegria não significam nada senão que vamos continuar tentando fazer a mesma coisa. Se fazemos algo com repulsa isso significa que no futuro procuraremos por todos os meios interromper essas ocupações. Por outras palavras, o novo momento que as emoções inserem no comportamento consiste inteiramente

na regulação das reações pelo organismo. (VIGOTSKI, 2001 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 64).

Outro aspecto humano que Vigotski avaliou foram as particularidades do pensamento e de sua expressão, identificando as diferenças entre a forma de pensar e de se expressar nas diferentes faixas etárias (adultos e crianças), ressaltando-se que a criança não é um adulto em miniatura, ou seja, a criança pode adquirir o desenvolvimento que equivale funcionalmente aos conceitos numa idade considerada extremamente precoce, porém a forma de pensamento que a criança usará diante de determinadas tarefas diferenciará muito do pensamento que um adulto aplica; isso é devido à sua composição, sua estrutura e ao seu modo de agir (VIGOTSKI, 1979, apud AQUINO, 2015).

No contexto biológico, por volta dos dois anos de idade, a criança inicia a descoberta de que cada coisa tem um nome e este marco no desenvolvimento infantil é extremamente importante, pois identifica que a criança iniciou o processo de pensar, o qual conseqüentemente, no futuro, produzirá os conceitos (AQUINO, 2015).

Vale ressaltar que é nessa etapa do desenvolvimento infantil do pensamento que ocorre a formação dos conceitos cotidianos. Estes conceitos estão relacionados às situações rotineiras e são constituídos por meio das interações sociais imediatas e através de atividade práticas vividas no dia a dia. Assim, do percurso do pensamento até a organização de conceitos, de fato é preciso percorrer uma longa trajetória. A seguir descreve-se sobre o processo para a formação dos conceitos segundo a concepção de Vigotski (1979 apud AQUINO, 2015, p.40).

[...] o desenvolvimento dos processos que acabam por gerar a formação dos conceitos começa durante as fases mais precoces da infância, mas as funções intelectuais que, em determinadas combinações formam a base psicológica da formação do conceito amadurecem, tomam forma e desenvolvem-se apenas durante a puberdade.

O processo de formação de conceitos é dividido em três momentos, sendo que a princípio, identifica-se o pensamento sincrético, no qual seus dados formam um estoque bagunçado e aglomerado, agregados sem nenhum alicerce e com uma configuração inconstante. Em resumo: usa-se o termo monte para indicar o tipo de conceito desenvolvido nessa fase. Já para o momento seguinte, identifica-se o pensamento por complexos, no qual existe a presença de coerência e de objetivo, ainda que as ligações que ocorrem entre os elementos de um complexo sejam “mais



concretas e factuais do que abstratas e lógicas” (VIGOTSKI, 1979 apud AQUINO, 2015, p. 40). O último momento no processo de formação dos conceitos é denominado de pseudoconceito, sendo que neste estágio, o desenvolvimento se assemelha ao conceito correto. Em resumo, no terceiro momento, acontece o pensamento por conceitos, ou seja, o indivíduo torna-se apto para atuar mentalmente, realizando simultaneamente, a união e separação, conseguindo a combinação da síntese com a análise, o que conseqüentemente permite a produção de conceitos (VIGOTSKI, 1979 apud AQUINO, 2015).

A formação do pensamento verbal e a apropriação dos conceitos não se dão mecanicamente, nem de modo instantâneo. É um longo processo no qual o conceito vai sendo transformado nas diversas situações em que é utilizado e, também, transforma quem o utiliza, ao possibilitar o alargamento das experiências vividas pela capacidade de nomear, evocar, generalizar e orientar o pensamento (apud AQUINO, 2015, p. 41).

Vigotski pondera que o indivíduo a partir de suas atitudes representa sua própria atividade, a qual ele altera simultaneamente. Segundo Vigotski (1925/2003 apud CLOT, 2014) a consciência não está abaixo ou acima da experiência, mas sim, a consciência é uma configuração pessoal de variação deste conhecimento ou de fracasso dessa mesma transformação. Conforme nos lembra Clot (2014), em Vigotski, a consciência é sempre uma consciência que se constitui na relação entre sujeito e o meio. Segundo este autor:

A consciência é, então, “emprestada” no sentido em que tira suas forças de uma experiência que é maior que ela. É uma atividade trazida de novo, uma experiência redobrada de si para si, que tira paradoxalmente o sujeito dele mesmo. Nesse sentido, ela não existe enquanto tal. Mas, assegurando a passagem de uma atividade para outra, como procedimento de transmissão e meio de transporte, ela realiza uma troca e dá corpo a essa troca. A consciência a retém e a organiza sob a forma de uma conexão interfuncional sempre exposta às dificuldades da vida (CLOT, 2014, p.127).

Explicar a consciência nunca será tarefa fácil. Fato, é que o significado do termo consciência pode não ser simplesmente determinado e sobre este aspecto, Vigotski afirma: “a consciência enquanto categoria determinada, enquanto modo particular de ser, parece não existir” (VIGOTSKI, 1925/2003 apud CLOT, 2014, p. 126).

Desta forma, pode-se compreender que a consciência não existe como um estado mental apartado, mas como uma relação real. Assim, é somente através do movimento que a consciência manifesta o que ela é, ou seja, se a afastamos da vida,

nós a coibimos de sua função básica que incide nas pessoas, por meio das atitudes e das dependências da circunstância real. Desta forma, se a consciência não estiver divulgada, ela se abate; se estiver deixada a si mesma, ela se seca; já se não houver replicação dentro de uma nova atividade, a consciência se oculta. Em resumo, sua cristalização e enrijecimento revelam-se no distanciamento do sujeito das relações que estabelece com o meio.

Neste contexto, explica-se que o ser humano sofre o risco de ser conduzido por um sistema de nexos psíquicos, apático, recuado a inclusões defensivas, interrompendo os caminhos do pensamento para realizar uma ação, podendo ocorrer também o inverso. O sistema psicológico pode tornar-se intransigente devido à falta de conexão entre o intelecto e o afeto, em outras palavras, este sistema fica sem a plasticidade ou há a independência recíproca deles, no caso inverso.

Neste ponto, vale ressaltar as definições Vigotski (1932/2003 apud CLOT, 2014, p. 133):

A desorganização patológica do livre jogo de alternâncias funcionais entre o afeto e o intelecto – durante o qual, normalmente, cada um deles encontra no outro seus recursos – provoca essa espécie de inércia psíquica que priva a consciência dos conflitos do real. Então, sem conseguir chegar até a esses conflitos, o sujeito não vive a experiência da contradição, mas, ao contrário, vive uma experiência contraditória. Ele não se abre sobre a contradição, ao contrário ela se fecha sobre ele.

Assim, ao impedir a migração do afeto e do intelecto, denominado como subdesenvolvimento da discordância criativa dos dois, ocorre a sedentarização coagida, a qual é doentia. Segundo Vigotski, o ser humano quando desprovido do movimento interfuncional do movimento psíquico entre o pensamento afetivo e o pensamento lógico, resulta a seguinte consequência: a consciência abdica sua função decisiva para agir (CLOT, 2014).

Em face aos dados descritos, Vigotski aproxima-se de Bakhtine ao defender que retirar a consciência do meio e das relações sociais humanas, acarretaria em sua própria deterioração, ou seja, a consciência pode destruir-se, perdendo a profundidade subjetiva e sua mobilidade, além de diminuir a competência de ampliar e de restaurar seus funcionamentos em novas situações. Em síntese: “Ela morre enquanto consciência, pois a atividade mental vive fora dela, de sua orientação para o exterior” (BAKHTINE, 1978 apud CLOT, 214, p. 126).

Diante desta análise saltam algumas questões: como pode o sujeito desenvolver-se separado do meio, se justamente é nesta relação que ele se constitui?

Como poderá ampliar sua consciência se suas relações reproduzirem este distanciamento, não apenas uma separação física, mas também um distanciamento emocional? Frente a estas questões, faz-se necessário aprofundar sobre dois conceitos que se apresentam como centrais: o afeto e as mediações.

A seguir estão expostos os estudos sobre a importância das emoções no desenvolvimento infantil, destacando como o desenvolvimento acontece a partir do coletivo, em que pese às mediações sociais voltadas humanização.

## **2.2 Afetividade: a importância das emoções para o desenvolvimento e aprendizagem infantil**

A fase da vida denominada como infância reflete muito no desenvolvimento das crianças. Sobre isso, apresenta-se a comparação de que a emoção representa para o âmbito afetivo o mesmo peso que a percepção equivale ao cognitivo. Pode-se dizer, portanto, que a emoção de uma pessoa é a antecipação afetuosa e corporal das atitudes sobre si mesma, as quais estão envolvidas no acontecimento, ou seja, a emoção é um sinal interior sentido antes de quaisquer julgamentos lógicos (CLOT, 2014).

Segundo Wallon, há uma distinção entre os conceitos de emoção e de afeto. Para ele, a forma como se desenvolve a afetividade depende de dois fatores: o orgânico e o social. De acordo com Almeida e Mahoney (2007), a afetividade para Wallon está ligada à capacidade e à predisposição da pessoa, de ser acometida pelo mundo externo ou interno, através de sensações que são associadas ora por tons agradáveis, ora por tons desagradáveis. Em outras palavras, ser afetado significa reagir, a partir de uma determinada situação que possa oferecer e despertar.

Para Wallon existem três momentos na evolução da afetividade: a emoção, o sentimento e a paixão, que são responsáveis por resultar fatores orgânicos e sociais, e que correspondem a estruturas diferentes. Nas emoções, por exemplo, há a predominância do funcionamento fisiológico; no sentimento, do desenvolvimento representacional e na paixão, de despertar o autocontrole. A relação existente entre esses dois fatores impossibilita que haja qualquer tipo de determinismo no desenvolvimento humano. Conforme vai se dando o desenvolvimento dos indivíduos, as interações decorrentes dos fatores orgânicos e sociais transformam tanto as fontes

pelas quais procedem as manifestações afetivas quanto as suas formas de expressão (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

Nesse sentido, a convivência com as outras pessoas é um elo fundamental para que o ser humano crie um vínculo com o mundo ao seu redor e com as diversas situações que é acometido no seu dia a dia.

De acordo com Leite (2012), explica-se que as emoções cumprem uma função extremamente relevante na vida do ser humano. A princípio, a emoção se manifesta de forma orgânica e com função biológica, transmitindo um poder contagiante, capaz de mobilizar o ambiente.

Assim, por meio de gestos idiossincráticos como: o choro, o sorriso, a expressão facial e corporal há a possibilidade de comunicação e da criação do vínculo afetivo entre mãe e filho, a qual se tornará vital para sobrevivência do bebê; este vínculo se instaura com o ambiente social, no qual a emoção garante o acesso ao universo simbólico da cultura humana.

Para Wallon, as emoções são amostras de estados subjetivos, mas com elementos orgânicos como: contrações musculares, viscerais, etc. e sobre esta teoria explica-se: “[...] a emoção é o primeiro e mais forte vínculo que se estabelece entre o sujeito e as pessoas do ambiente, constituindo as manifestações iniciais de estados subjetivos, com componentes orgânicos” (WALLON, 1968 apud LEITE, 2012, p. 360).

Vale ressaltar, portanto, que através da mediação e da interação humana, os movimentos deixam de ser apenas espasmos e descargas impulsivas e transformam-se em expressões da afetividade exteriorizada. Dessa forma, observa-se a exploração dos instrumentos utilizados pelo funcionamento cognitivo.

Em face aos dados descritos, pondera-se sobre a importância da afetividade:

Assim, a afetividade é um conceito mais amplo, constituindo-se mais tarde no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão mais complexas, desenvolvendo-se com a apropriação, pelo indivíduo, dos processos simbólicos da cultura, que vão possibilitar sua representação (LEITE, 2012, p. 360).

Segundo Wallon, as emoções possuem um papel importantíssimo no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio delas que a criança evidencia seus desejos e suas vontades, devido ao fato da emoção ser uma maneira de participar mutuamente, combinando as relações interindividuais.

Neste contexto, ressalta-se que existe uma oposição entre emoção e atividade intelectual, pois na maioria das vezes em que ocorre o domínio das atitudes afetivas, as imagens que são projetadas na mente têm a tendência de misturarem-se, entretanto, quando se predomina aspectos cognitivos, as imagens são mais nítidas (LEITE, 2012).

Já de acordo com Santiago-Delefosse (2000, apud CLOT, 2014, p. 132): “a emoção socialmente construída, compartilhada, contagiosa, a emoção transforma, portanto, o organismo em instrumento psicológico”. Assim, pode-se compreender que para que ocorra o entendimento sobre o desenvolvimento é preciso explicar a vida e a história das emoções, tanto no corpo quanto nos pensamentos. Neste contexto, pode-se avaliar o quanto o afeto e o conceito não são oponentes, nem tentam concorrer pelo comando da vida psíquica e que a princípio para viver suas emoções, os sistemas sociais do pensamento podem se tornar para a pessoa a fonte de modificação de suas emoções em sentimentos ou pode também ocorrer o contrário (CLOT, 2014).

Com relação a percepção, descreve-se que o desenvolvimento desta característica humana pode evoluir-se atingindo estágios mais avançados ou não; assim como também a percepção não ocorre de forma linear para todas as pessoas e tampouco para a mesma pessoa em todas as situações. Em resumo, a percepção possui uma história social, sendo que cada pessoa precisa apoderar-se dela.

De acordo com as informações descritas Vigotski também faz uma descrição sobre o impedimento dos movimentos migratórios das emoções e do intelecto (1932/2003 apud CLOT, 2014, p. 133-134):

Com o impedimento dos movimentos migratórios das emoções e do intelecto, os conflitos motores da atividade psicológica dificilmente conseguem continuar a ser a fonte do desenvolvimento da vida emotiva e da vida intelectual do sujeito. A consciência fica sem lastro, apresentando, então, um problema agudo e muito prático de psicopatologia.

Em face aos dados expostos, ressalta-se a comparação das concepções de Wallon e de Vigotski. Ao analisar as opiniões dos estudiosos, compreende-se que eles defendem aspectos parecidos sobre o assunto em questão. Dentre a similaridade, destacam-se: a) ambos admitem uma visão desenvolvimentista sobre as ações emocionais: a princípio, orgânicas, vão aumentando a complexidade em consequência do desenvolvimento cultural do ser humano, passando a atuar no

universo simbólico, expandindo-se suas maneiras de manifestação; b) adquirem, portanto, o modo social da afetividade; c) assumem que a analogia entre a afetividade e a inteligência é imprescindível para o processo do desenvolvimento humano (LEITE, 2012).

### **2.3 A criança e a escola: mediação e afeto**

O direito da criança à educação, conforme já descrito neste trabalho, é garantido por lei e sobre isso, explica-se que este direito se estende a todas as crianças, independentemente de suas necessidades pedagógicas. Um dos aspectos fundamentais ao abordar sobre a relação entre criança e escola está relacionado à mediação, o que é definido por Vigotski, como um processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com a interação social (BERNI, 2006 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015)

Assim, explica-se que a mediação advém de instrumentos e de signos que são inseridos entre a pessoa e o objeto de sua atividade para a procura de novas aprendizagens e conseqüentemente, do desenvolvimento.

Neste contexto, Facci (2004 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 61) sobre a mediação:

[...] ressalta que os processos mediados atuam junto às funções psicológicas superiores, que são tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, dentre outros, são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos.

Vigotski dividiu o desenvolvimento em dois níveis, como já descrito anteriormente, e com isso, o docente precisa conhecer seu aluno para conseguir atuar no percurso entre os níveis de desenvolvimento, ou seja, aquilo que a criança realiza sozinha e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que a criança não realiza sozinha, mas é capaz de realizar com auxílio de adulto) (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

O percurso entre os níveis é denominado como zona de desenvolvimento proximal, sendo esta uma ferramenta fundamental para o planejamento dos professores, pois a partir deste instrumento é possível identificar não apenas o desenvolvimento real, ou seja, aquilo que a criança já aprendeu, mas também o

desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que o aluno realiza com auxílio de um adulto. (EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Em face aos dados expostos, explica-se que o educador ao ter a ciência daquilo que o aluno já está apto em realizar sozinho, pode agir no nível seguinte, pois o conhecimento de zona de desenvolvimento proximal habilita a inserção de um novo procedimento, sabendo-se que o bom aprendizado nada mais é do que aquilo que se antecipa ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015).

Vale ressaltar, portanto, a diferenciação entre desenvolvimento e aprendizagem onde:

o processo de desenvolvimento não coincide com a aprendizagem. O desenvolvimento é mais lento que os processos de aprendizagem e que apesar de estarem intimamente ligados, não ocorrem paralelamente. Quando a criança alcança um nível no aprendizado escolar, como por exemplo, as quatro operações matemáticas, isso não significa um estágio completo e sim que ela adquiriu bases para um desenvolvimento posterior de operações mais complexas. (EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 62).

Neste contexto, a partir da noção da zona de desenvolvimento proximal, o educador pode averiguar não apenas os ciclos já concluídos, mas também aqueles que estão em via de formação. Assim, a zona de desenvolvimento proximal possibilita ao professor o planejamento de estratégias para que o aluno avance da capacidade real (primeiro nível) para as futuras aquisições (segundo nível).

Em resumo, explica-se que o cérebro do ser humano possui a habilidade denominada como plasticidade, o que significa a capacidade do cérebro em adequar-se perante as “influências ambientais durante o desenvolvimento infantil, ou na fase adulta, restabelecendo e restaurando funções desorganizadas por condições patológicas” (MORALES, 2005 apud EMILIANO; TOMÁS, 2015, p. 62).

Ao abordar-se sobre mediação escolar, uma característica extremamente significativa está relacionada à afetividade e nesta perspectiva Vigotski (1993 apud LEITE, 2012) descreve que existe uma separação histórica entre os afetos e a cognição, destacando como um desafio da Psicologia para a época em que viveu, além do levantamento de críticas às abordagens orgânicas.

De acordo com Leite (2012) as emoções deslocam-se do plano individual, primeiramente biológico e vai para um plano de função superior e simbólico, sendo este o de significações e de sentidos, formados na e pela cultura. Assim, é nesse movimento, que os significados e os sentidos advindos das experiências vivenciadas

(cultura) são compreendidos. Em síntese: o papel do outro como mediador entre o ser humano e os objetos culturais é essencial.

No ambiente escolar, o agente mediador essencial na relação aluno e conteúdo escolar é o professor, devido ao fato de que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e de sua metodologia.

A produção do conhecimento é uma trajetória que acontece na relação que se constitui entre o sujeito e o objeto; com isso, explica-se que nessa relação, o sujeito tem uma participação ativa com os diversos e diferentes objetos e é durante este processo que o sujeito tem a possibilidade para elaborar ideias, hipóteses, relações, análises, etc.; outro aspecto relevante é que em toda relação sujeito-objeto há a existência da mediação de agentes culturais, os quais podem ser pessoas físicas ou produtos culturais, como por exemplo, um texto produzido por alguém, o que consequentemente oportuniza o contato entre o sujeito e um determinado objeto/contexto (LEITE, 2012).

Outro aspecto marcante é que as relações que se constituem entre sujeito-objeto-mediador são profundamente afetivas. Sobre isso, cita-se que as relações não apenas envolvem as esferas cognitivas / intelectuais, mas sim concomitantemente, refletem repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, sendo estas essencialmente afetiva. Com isso, a qualidade da mediação desenvolvida é relevante na relação que se colocará entre o sujeito e o objeto do conhecimento, as quais refletirão nas dimensões cognitiva e afetiva.

Nesta perspectiva, Leite (2012, p. 362) ressalta:

Em outras palavras, o tipo de relação afetiva que vai se estabelecer entre o aluno e um determinado conteúdo escolar – relação que pode variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos – vai depender, em grande medida, da concretude das práticas de mediação pedagógica planejadas e desenvolvidas em sala de aula, pelos agentes mediadores, o que nos leva a ratificar que as práticas de mediação pedagógica também são marcadamente afetivas.

A mediação, por excelência é afetiva, além de ser um dos principais aspectos para a aprendizagem é um direito garantido a todos os alunos, independente, das necessidades do discente. Assim, o tema abordado no presente estudo inclui uma educação para todos, com ênfase na afetividade e na inclusão, ou seja, com os direitos garantidos para cada especificidade do alunado.



Sobre isso, Vigotski abordou em suas pesquisas o desenvolvimento das funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos considerados deficientes intelectuais graves. Um dos marcos significativos desta abordagem é que não há, muitas vezes, a preocupação em propor uma educação apta para estes alunos (KASSAR, 2013).

Segundo Vigotski, as funções psicológicas superiores são descritas como: atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos e desenvolvimento da vontade, ou seja, funções essenciais na trajetória educacional.

Historicamente, registraram-se mudanças significativas na escolarização dos alunos com deficiências severas, pois nas últimas décadas, os alunos considerados pelo senso comum como não-escolarizáveis aumentaram a frequência nas escolas regulares, os quais, conseqüentemente, alcançaram resultados imprevisíveis. Nesta perspectiva, considerou-se, portanto, a concepção de que todas as pessoas podem aprender e que de fato aprendem ao longo de toda sua vida (KASSAR, 2013).

Em face aos dados expostos, cita-se que os alunos com deficiências ao frequentarem salas regulares são estimulados a desenvolverem habilidades para a realização de atividades cotidianas, assim como o aumento na comunicação, adquirindo com isso melhor convívio em sociedade.

Outro benefício nesta mudança educacional para estes alunos é que há a melhoria também na parte acadêmica como: leitura, escrita, operações matemáticas. Enfim, é compreendido que uma educação adequada e qualificada oportuniza melhorias significativas para todos os alunos, inclusive aqueles que eram considerados não-escolarizáveis (KASSAR, 2013).

Nesta perspectiva, considera-se que não é apenas a mudança do local, ou seja, frequentar a escola regular que proporcionou os avanços aos alunos com deficiências, mas sim as oportunidades de desenvolvimento que lhes foram oferecidas. Sobre isso Kassar (2013, p, 155. Grifo do autor) explica:

[...] A questão é *que oportunidades* lhes são oferecidas. Queremos chamar atenção aqui para as qualidades de interações e para os desafios e solicitações sociais diante dos quais os alunos se encontram, ou seja, *o quê* eles estão aprendendo. [...] A atenção com a escolarização e o aprendizado das pessoas, com ou sem deficiências, traz em seu cerne a discussão a respeito da especificidade do comportamento humano e do que Vigotski chamou de *funções mentais superiores*.

Vale ressaltar o que Vigotski ponderou a respeito do conceito de cultura, o que segundo o autor é essencial para sua concepção de desenvolvimento, descrevendo-o como: produto da vida social e da atividade humana (KASSAR, 2103). Assim, ressalta-se que existe a junção das partes, o que conseqüentemente, oportuniza o surgimento das funções mentais superiores, as quais caracterizam a organização da mente humana.

Assim, de acordo com Wertsch (1998 apud KASSAR, 2103) relata-se que as diferenças entre as partes do desenvolvimento natural e cultural possuem vínculos significativos com os conceitos de funções elementares e superiores. Para este autor, as funções consideradas elementares estão basicamente ligadas aos procedimentos biológicos, entretanto, as funções psíquicas superiores se conectam ao desenvolvimento cultural, destacando-se que a segunda função é estimulada a partir de ferramentas de mediação.

Para Vigotski o aparecimento das funções superiores no desenvolvimento cerebral não aparece separado das funções elementares e com isso, afirma:

Os centros subordinados não mantêm plenamente seu tipo de funcionamento primário tal como o possuíam na história de seu desenvolvimento, mas concedem uma parte essencial de suas funções anteriores aos novos centros que se estruturam sobre eles. [...] a etapa velha não desaparece quando nasce a nova, mas é superada pela nova, é dialeticamente negada por ela, se traslada a ela e existe nela (VIGOTSKI, 1995 apud KASSAR, 2013, p.157).

Em face aos dados expostos, explica-se que o desenvolvimento cultural sugere uma intrincada construção dialética na qual estão presentes a estrutura biológica e o meio social. Neste contexto, o indivíduo ao ter contato com as influências externas, as compreende de acordo com o seu nível atual de desenvolvimento, enfatizando que o nível de desenvolvimento já adquirido foi formado das relações externas - internas passadas.

Com isso, Vigotski explica que toda função no desenvolvimento cultural da criança surge duas vezes e em dois planos, descrevendo-se, a princípio, o plano social e, posteriormente, o plano psicológico. Neste contexto, o autor enfatiza sobre a Lei Genética geral do Desenvolvimento: “Primeiramente ela aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e posteriormente na criança como uma categoria intrapsicológica” (VIGOTSKI, 1981 apud KASSAR, 2013, p.158).

Ao tratar sobre a educação de crianças com deficiências, identifica-se que as diferenças mais significativas ao comparar-se o comportamento com as demais, não são percebidas nas funções elementares, mas sim, nas funções superiores. Assim, as relações com o meio são estímulos para o desenvolvimento de todas as pessoas, como por exemplos: ao assumirem responsabilidades como a de limpar a casa, cozinhar ou lavar (tarefas consideradas, muitas vezes, como funções sociais simples), assim como citadas em diferentes trabalhos acadêmicos como Meletti (1997), Camargo (2011), são consideradas como tarefas que apenas se realizam com o funcionamento de funções superiores (KASSAR, 2013).

Dados históricos relatam que muitas das capacidades de consciência nas pessoas com deficiências não foram consideradas e suas atitudes não são compreendidas como atribuições de forma psicologicamente superiores. Com isso, a submissão, a falta de expectativa é constituída no meio social e neste contexto, a concepção de dependentes e/ou incapacitados é cada vez mais presente no cotidiano dessas pessoas.

Em face aos dados descritos, Vigotski (1985 apud KASSAR, 2013, p.168) descreve:

Especialmente quando se trata de pessoas com deficiências consideradas severas, não se pode esquecer de que no ser humano 'todo ato de comportamento é acompanhado de uma operação intelectual', portanto, reduzir o significado dos comportamentos simples e imitativos e entendê-los descolados de uma atividade voluntária intelectual é ignorar todo o processo de humanização por que passa todas as pessoas.

Nesta perspectiva, todo ser humano, independente, de suas especificidades apresenta possibilidades potenciais para seu desenvolvimento, ou seja, as atitudes de cada pessoa é uma pequena parte de outras atitudes plausíveis, além do próprio desenvolvimento cognitivo, propriamente dito. Conclui-se, portanto, que as possibilidades exibidas para o desenvolvimento humano podem ser cada vez maiores (KASSAR, 2013). Portanto, o que se coloca como central ao desenvolvimento é a qualidade das mediações que afetam o sujeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso foi muito especial, pois o tema que decidi pesquisar foi de grande motivação em minha trajetória acadêmica.

A partir da necessidade de realizar uma monografia para concluir o curso de Pedagogia resolvi investigar e compreender a relação da afetividade e a inclusão, em uma perspectiva de uma escola para todos.

Com isso, a pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de vários sites, manuais, livros e artigos de pesquisadores que se debruçam sobre estas questões.

Ao longo do curso de Pedagogia, aprendemos que toda criança é diferente umas das da outra, ou seja, cada uma possui seu próprio modo de aprender, suas particularidades e com isso, muitas vezes, o ambiente e a metodologia aplicada são diferenciais para o avanço na aprendizagem. Assim, o termo inclusão vem sendo muito abordado e trata da qualidade para todos e de uma maneira igualitária do processo educacional.

No decorrer das pesquisas, destaquei como objetivo geral compreender os aspectos afetivos envolvidos na inclusão de crianças com deficiência na rede básica de ensino.

A princípio, quando resgatei os Conceitos Históricos, acredito que a trajetória da inclusão avançou significativamente, pois atualmente, existem diferentes leis que contemplam o direito a todos, como destaquei na pesquisa com Amorim (2016), que salientou que na década de 1960, o Brasil alavancou a Campanha Nacional de Educação e a Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) com apoio do MEC (Ministério da Educação) e Mantoan (2006) que enfatizou que a inclusão vem para quebrar paradigmas educacionais. Com relação às normatizações, documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 são alguns dos citados na monografia e que tratam dos avanços no tema investigado.

Em continuidade aos aspectos pesquisados, relacionei os avanços da educação de qualidade com os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, os quais progrediram de acordo com as normatizações e direitos garantidos a todos e mudaram significativamente o olhar direcionado às pessoas com deficiência.

Já no aspecto que articula-se com afetividade e inclusão, pesquisei e abordei estudos que tratam da importância das experiências e das relações afetivas no

processo de aprendizagem e dentre os diferentes apontamentos, saliento o citado por Wallon (1995), que destacou que há uma distinção entre os conceitos de emoção e de afeto, ou seja, para ele, a forma como se desenvolve a afetividade depende de dois fatores: o orgânico e o social. Assim, a afetividade está relacionada ao mundo externo ou interno e reflete-se através de sensações, as quais são associadas ora por tons agradáveis, ora por tons desagradáveis.

Em face aos dados descritos sobre a inclusão e posteriormente, a afetividade, pesquisei também a relevância da mediação no processo de aprendizagem dos alunos. Sobre isso, citei que cada professor deve conhecer seu aluno e a teoria de Vigotski (1998) que constituiu a zona de desenvolvimento proximal, sendo esta uma ferramenta fundamental para o planejamento dos professores. Outro ponto significativo é a habilidade denominada como plasticidade cerebral, o que identifica que o cérebro possui a capacidade de adequar-se diante das influências ambientais.

E com ênfase no termo inclusão e o direito de todos ao ensino regular, descrevi que as oportunidades do ensino regular para alunos com deficiência possibilitaram avanços significativos, pois muitos estudantes ao frequentarem salas regulares foram estimulados a desenvolverem habilidades para a realização de atividades cotidianas, assim como o aumento na comunicação, adquirindo com isso melhor convívio em sociedade.

Por fim, de acordo com Kassir (2013), identificou-se que, todas as pessoas, independentemente de suas especificidades apresentam possibilidades potenciais para seu desenvolvimento, ou seja, cada pessoa possui suas próprias capacidades de desenvolvimento.

E a partir desse estudo pude conhecer melhor sobre os aspectos relacionados à inclusão de todos os alunos na educação, compreendendo que a princípio, é necessário que se investigue se existe algum fator psicológico, biológico, orgânico, e até mesmo o ambiente familiar ou escolar, pois, muitas vezes essa mesma criança pode estar apresentando certa dificuldade devida uma instabilidade emocional, algo que possa estar afetando tanto no ambiente escolar ou familiar.

Um aspecto relevante a se destacar é que para cada dificuldade ou transtorno existe tratamento, assim é possível buscar os profissionais certos para a melhor intervenção, sobretudo, para que esse tratamento tenha êxito é fundamental que todos os profissionais envolvidos trabalhem juntos, ou seja, deve haver uma

comunicação entre médicos, psicólogos, professores e pais, somente dessa maneira terão bons resultados.

O questionamento principal é que o processo é longo e difícil tanto para criança quanto para os pais que sofrem em ver a dificuldade do seu filho. Todavia, os profissionais que atuam junto a crianças, sobretudo, as com necessidades especiais devem estar cientes de seu papel como mediador e trabalhar minuciosamente cada possibilidade de estímulo na trajetória de desenvolvimento. De acordo com os estudos abordados, constata-se que ocorreu um progresso significativo relacionado à inclusão, cabe assim, a cada profissional progredir a si próprio em busca de maiores conhecimentos e inserir diversificadas metodologias de ensino em seu cotidiano educacional.

De acordo com a problemática escrita, salienta-se que o professor é o componente mais importante para a evolução de seu aluno, pois a partir de sua mudança de postura, pesquisa e aperfeiçoamento de métodos eficientes para cada caso, há inúmeras possibilidades de que a criança aprenda e desenvolva as habilidades necessárias ao processo de aprendizagem.

Em face ao descrito, destaco que é fundamental uma boa relação entre o professor e seu aluno, pois a criança quando gosta do educador, almeja aprender, se esforça, tenta, faz o possível para dar o melhor, essa criança acredita em cada palavra dita pelo educador. Assim, quando ela ouve frases como: “você consegue, você é capaz, vamos tentar de novo”, a vontade de progredir é visivelmente percebida.

Saliento que o tema escolhido foi de grande satisfação de pesquisa e me proporcionou momentos de contentamento com os avanços obtidos ao longo dos anos. A ampliação do respeito e a garantia dos direitos a todos a uma educação de qualidade possui um grande valor e com isso, consigo perceber quanto o ser humano, independentemente de suas necessidades, já pode avançar em seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho & MAHONEY, Abigail Alvarenga. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo: 20, 1º semestre de 2005, pp.11-30. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf>. Acesso em 17 Maio 2019

AMORIM, Maria de Fátima de. Educação Especial e Educação Inclusiva. II CINTEDI – II **Congresso Internacional de Educação Inclusiva** – Editora Realize. 2016. Disp. em: < [https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA6\\_ID2981\\_23102016133929.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID2981_23102016133929.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2019

AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 39-43, Apr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0039.pdf>>. Acesso em: 13 Maio 2019

ARANHA, Maria Salete Fabio. (2001), **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, nº 21: 160-73.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência** \_ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASOL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBEN, no. 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 05 Maio 2019

CAVALCANTI, Diego Rocha Medeiros. O surgimento do conceito “corpo”: implicações da modernidade e do individualismo. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Número 9 – Setembro de 2005. Pág. 53-60. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/caos/article/view/46876/28299>>. Acesso em: 10 Maio 2019

CLOT, Yves. **Vygotski: a consciência como relação** (M.A.B. Ramos, Trad). Psicologia & Sociedade, 26 (n.spe.2), 124-139, 2014.

EMILIANO, Joyce Monteiro; TOMÁS, Débora Nogueira. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, 2 (1): 59-72,2015.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: Seesp, 2005. 180 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaio pedagogicos.pdf>>. Acesso em: 02 Abr. 20019

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Funções mentais superiores e formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas**. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (Org.). Estudos na perspectiva de Vigotski; gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2013. P. 151-168

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicologia**, Ribeirão Preto, vol.20 n.º.2, dez. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha**. Educação (PUC/RS), Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/434/330>>. Acesso em: 02 Maio 2019

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006a.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 23, p. 185-202, junho 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>>. Acesso em: 12 Maio 2019.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **A Afetividade como fator de Inclusão Escolar**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, no 18, pp. 50-59, julho/dezembro 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24043/17012>>. Acesso em: 27 Abr. 2019

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: Dicotomia de Ensino dentro de um mesmo Processo Educativo. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação – III Congresso Internacional – 2015**. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf>>. Acesso em: 08 Maio 2019

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia e TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência E Profissão**, 2015, 35(4), 1106-1119

PAULA, P. L.; SILVEIRA, L. S. F.; NOZU, W. C. S. Inclusão Escolar e Direitos Humanos: Igualdade Na Diferença e Diferença Na Igualdade. In: VI Seminário De Direitos Humanos Do Século XXI & IV Encontro De Direitos Humanos Da UNESP, 2010, MARÍLIA. **Seminário Direitos Humanos no século XXI** (UNESP), 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.



SILVA, Ana Paula Mesquita e ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 – 2014. Disponível em:  
<[https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf)>.  
Acesso em: 30 Abr. 2019