



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ELVIRA EUGÊNIA SILVA ARANHA BARBOSA SANTOS**

**A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:**

uma abordagem inclusiva

São Luís

2013

**ELVIRA EUGÊNIA SILVA ARANHA BARBOSA SANTOS**

**A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:**

uma abordagem inclusiva

Dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Maranhão para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilete Geralda da Silva

São Luís

2013

Santos, Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa

A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva / Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos. – São Luís, 2013.

148 f. : il.

Impresso por computador (Fotocópia).

Orientadora: Marilete Geralda da Silva

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Deficiência intelectual – Educação inclusiva 2. Afetividade 3. Relação professor-aluno I. Título

CDU 376-056.36

**A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:**

uma abordagem inclusiva

Aprovada em:    /    /

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilete Geralda da Silva** (Orientadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Neves Legnani** (Examinadora)  
Doutora em Educação  
Universidade de Brasília

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho** (Examinadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

Aos meus filhos Leandro e Carolina, a quem sempre procurei educar não só com palavras, mas principalmente com ações e esta é apenas mais uma.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus em primeiro lugar, pelo dom da vida, fonte de iluminação, sabedoria, ânimo e, principalmente, pela presença eterna em meus dias, em meus sonhos e nas minhas realizações.

Aos meus filhos Leandro e Carolina,

Razões de ser da minha vida e, da busca incansável pelo crescimento em todos os sentidos. Pela compreensão nos momentos de ausência, mesmo quando estava presente. Por todo amor que me iluminou, quando a escuridão das dificuldades me impedia de ver, momentos que pensei em desistir, agradeço pelo amor, compreensão e parceria nesta caminhada.

Ao meu marido José Luís, meu parceiro na minha maior construção: nossos filhos. Pelo apoio, carinho, compreensão e colaboração tão necessários durante este percurso.

Aos meus pais, principalmente ao meu pai Ruy (*in memoriam*), homem pelo qual sempre tive muito orgulho, meu eterno agradecimento pelo incentivo para buscar mais e sempre conhecer e aprender, obrigada meu pai por me ensinar que o saber, é o bem mais valioso que podemos ter. Ensinaamentos, que procuro repassar aos seus netos.

Às minhas mães e pai do coração (*in memoriam*) Antoninha, Zara, Sivica e Alemão, pelos primeiros ensinamentos, por amparar meus primeiros passos, por me ensinar que o que vale é o que sou e não o que tenho, pelo amor incondicional, por todos os momentos em que estiveram ao meu lado, me apoiando e me fazendo acreditar que nada é impossível, e que estarão sempre presentes nas minhas melhores lembranças de infância, pessoas que trago como exemplo de dignidade e amor pelo próximo, a vocês meu amor eterno. Com suas ausências experenciei o significado da palavra saudade.

Aos meus irmãos e irmãs, pelo incentivo nessa caminhada tão importante para mim, aos meus tios que sempre foram presenças carinhosas em minha vida, a minha sobrinha Michelle, pela ajuda quando precisei e aos demais familiares, por tornarem mais suave a caminhada nessa estrada seguida juntos.

À prof<sup>a</sup> Marilete,

Com quem pude vivenciar momentos diversos de aprendizagem, pela relação de parceria, construída e imprescindível para as orientações deste trabalho.

Aos professores, Ilzenir, Paulino, Mariza Wall, Maria José, Iran, Adelaide, Maria Nobre, Francisca e Alice, que participaram e contribuíram na construção desta pesquisa.

À prof<sup>a</sup> Vera Giusti,

Pelas valiosas colaborações, nas correções textuais no percurso deste trabalho.

À Roseline Costa, pela normalização e ajuda orientação quanto à disposição nas normas.

Às amigas

Wal, pela colaboração, pelos ricos momentos de discussão e companheirismo, pelas dificuldades compartilhadas e disponibilidade em estudar juntas, pela ajuda incondicional quando o desespero se fazia maior.

Lis, que me notificou sobre o prazo para inscrição e, com quem compartilhei as incertezas da seleção e a alegria da aprovação.

Às duas, o meu agradecimento mais que especial até aqui, pois ainda temos muito para prosseguir.

Sayonara pelas horas de estudos compartilhadas.

Cynara, Nivalda e Elenice, sempre disponíveis nos suportes necessários a este trabalho, e aos demais colegas destes dois anos de caminhada, obrigada pelo convívio. Aos amigos que fiz durante a minha história de vida, pelas verdadeiras amizades que construímos, por todos os momentos que passamos juntos, meu especial agradecimento. Sem vocês, essa história não seria tão rica e prazerosa.

Meu agradecimento especial às professoras aos alunos com DI e às gestoras, sujeitos e informantes deste trabalho. Muito obrigada, pela participação, confiança e carinho e, acima de tudo pelo convívio e por me ensinar tanto.

Este não foi um trabalho individual, se concretizou a partir das relações dialógicas com diversos pares, que em diferentes momentos desta construção, se dispuseram a ouvir, discutir e pensar juntos, cujo resultado é este que apresento. A todos vocês meus sinceros agradecimentos.

“As crianças com deficiência mental, por exemplo, podem demandar um ensino por mais tempo e procedimentos especiais, podem alcançar um nível menor de aprendizagem, porém, aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura.”

Vygotsky

## RESUMO

O presente estudo teve como objeto de investigação a relação (afetiva) entre professores e alunos com deficiência intelectual sob a perspectiva da Educação Inclusiva. O que se pretendeu foi compreender como as manifestações afetivas que emergem das interações entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual poderiam contribuir ou não para a inclusão escolar deste aluno. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual e daquele sem deficiência são impulsionados pelos mesmos fatores, ou seja, depende da maturação do seu organismo e de sua participação no grupo social, buscou-se como referencial teórico principalmente as contribuições de Vygotsky e de Wallon, que comungam esta posição interacionista do desenvolvimento humano e, estudaram também sobre os deficientes, além de outros autores que ajudaram a construir esse trabalho. A relação afetiva entre o professor e aluno foi o ponto de partida do processo de construção desta pesquisa, visto que é produzida por sujeitos reais, ativos, que transformam a realidade e por ela são transformados. Os objetivos propostos para esta pesquisa foram operacionalizados a partir de um estudo que privilegiou a abordagem qualitativa. A partir desta abordagem, construiu-se conceitos, ideias e entendimentos sobre os dados coletados através dos discursos dos sujeitos. Para realização do levantamento dos dados, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada. A pesquisa empírica desenvolveu-se no âmbito de três Escolas Públicas Municipais de São Luís-Maranhão. A análise do material empírico deu-se a partir do discurso dos professores e alunos com deficiência intelectual (DI), colhidos através de entrevistas gravadas e transcritas, utilizando-se a técnica de entrevistas com as três professoras, e os (as) três alunos (as) com DI (sujeitos). A investigação analisou a relação (afetiva) entre professores e alunos com DI, identificando através do discurso dos sujeitos envolvidos, as interações afetivas presentes nessa relação e que são partícipes do processo de inclusão do aluno com DI. Os resultados apontaram semelhanças entre os dois primeiros casos. Através dos discursos, da primeira e da segunda professora, constatou-se que as formas de relacionamento entre estas e seus alunos com DI, apontam para a inclusão, apenas em algumas situações. E, no caso da terceira professora, as manifestações da afetividade assinalam que estão contribuindo efetivamente para a inclusão de sua aluna.

Palavras-chave: Afetividade. Deficiência intelectual. Relação professor-aluno. Educação inclusiva.

## ABSTRACT

This study had as its object of investigation the relationship (affective) between teachers and students with intellectual disabilities from the perspective of Inclusive Education. The aim was to understand how the affective manifestations that emerge from the interactions between the teacher and his students with intellectual disabilities could contribute or not to include school of the student. On the assumption that the cognitive development of students with intellectual disabilities and those without disabilities are driven by the same factors, that is, depends on the maturation of his body and his participation in social group, we sought theoretical mainly the contributions of Vygotsky and Wallon, which share this interactionist position of human development, and also studied on the disabled, in addition to other authors who have helped build this work. The affective relationship between the teacher and student was the starting point of the construction process of this research, since it is produced by real subjects, assets, which transform the reality and by it are processed. The objectives proposed for this research were operationalized from a study that focused on the qualitative approach. From this approach, build up concepts, ideas and understandings about the data collected in the discourse of the subjects. For completion of the survey data, was used as an instrument to semistructured interview. The empirical research has developed in the framework of three Public Municipal Schools of São Luís-Maranhão. The analysis of empirical material was from the discourse of teachers and students with intellectual disabilities (DI), collected by recorded and transcribed interviews, using the technique of interviews with the three teachers, and (the) three students (as) with DI (subject). The research examined the relationship (affective) between students and teachers with DI, identifying through the discourse of the subjects involved, the affective interactions present in that relationship and that are sharers in the process of inclusion of student with DI. The results pointed out similarities between the first two cases. Through the speeches, the first and the second teacher, it was found that the forms of relationship between these and their students with DI, indicate the inclusion, only in some situations. And, in the case of the third teacher, the manifestations of the affectivity indicate that are effectively contributing to the inclusion of his student.

**Keywords:** Affection. Intellectual disabilities. Teacher-student relationship. Inclusive education.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Síndrome de Down
SEMED	Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conhecimento e concepções da Professora Ana sobre Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual .....	66
Quadro 2 - Trabalho que a Professora Ana realiza com o aluno Caio .....	69
Quadro 3 - Concepção e a conduta afetiva da Professora Ana .....	75
Quadro 4 - Descrições sobre as formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão .....	78
Quadro 5 - Conhecimento e concepções da Professora Fernanda sobre Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual .....	88
Quadro 6 - Trabalho que a Professora Fernanda realiza com a aluna Aline .....	91
Quadro 7 - Concepção e conduta afetiva da Professora Fernanda .....	95
Quadro 8 - Formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão .....	99
Quadro 9 - Conhecimento e concepções da Professora Isabel sobre Educação Inclusiva e Deficiência Mental .....	106
Quadro 10 - O trabalho que a Professora Isabel realiza com a aluna Regina .....	111
Quadro 11 - Concepção e conduta afetiva da Professora Isabel .....	118
Quadro 12 - Formas de afetar a aluna com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão .....	123

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM TEÓRICA</b> .....	19
<b>2.1</b>	<b>Vygotsky: afetividade <i>versus</i> educação</b> .....	19
<b>2.2</b>	<b>Afetividade e educação na perspectiva de Wallon</b> .....	24
<b>2.3</b>	<b>A afetividade das interações no ambiente inclusivo</b> .....	28
<b>3</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	36
<b>3.1</b>	<b>Características da pesquisa</b> .....	36
<b>3.2</b>	<b>Universo da pesquisa</b> .....	38
3.2.1	Lócus .....	38
<b>3.3</b>	<b>Sujeitos</b> .....	38
<b>3.4</b>	<b>Procedimentos e recursos para coleta de dados</b> .....	39
<b>3.5</b>	<b>Organização, sistematização e análise dos dados</b> .....	41
<b>3.6</b>	<b>Categorizando a pesquisa</b> .....	42
3.6.1	Concepções sobre a afetividade .....	42
3.6.2	Algumas considerações sobre a deficiência intelectual .....	47
3.6.3	Educação Inclusiva: contexto histórico .....	51
3.6.4	Inclusão escolar do aluno com DI .....	54
<b>4</b>	<b>A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO COM DI</b> .....	60
<b>4.1</b>	<b>O Caso da professora Ana e do aluno Caio</b> .....	60
4.1.1	Conhecimento e concepções da Professora Ana sobre Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual .....	66
4.1.2	O trabalho que a Professora Ana realiza com o Aluno Caio .....	69
4.1.3	Concepção e conduta afetiva da Professora Ana .....	74
4.1.4	Formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão .....	78
<b>4.2</b>	<b>O Caso da professora Fernanda e da aluna Aline</b> .....	82
4.2.1	Conhecimento e concepções da Professora Fernanda sobre Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual .....	88
4.2.2	O trabalho que a Professora Ana realiza com a aluna Aline .....	91
4.2.3	Concepção e conduta afetiva da Professora Fernanda .....	95

4.2.4	Formas de afetar o aluno com maiores Possibilidades e impossibilidades de inclusão .....	99
<b>4.3</b>	<b>O Caso da professora Isabel e da aluna Regina .....</b>	<b>102</b>
4.3.1	Conhecimento e concepções da Professora Isabel sobre Educação Inclusiva e Deficiência Mental .....	106
4.3.2	O trabalho que a Professora Isabel realiza com a aluna Regina .....	110
4.3.3	Concepção e conduta afetiva da Professora Isabel .....	118
4.3.4	Formas de afetar a aluna com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão .....	123
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE OS CASOS .....</b>	<b>128</b>
	REFERÊNCIAS .....	131
	APÊNDICES .....	136

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário atual da política educacional brasileira traz, como meta, a inclusão de todos os alunos na Rede Regular de Ensino. Esta decorre de importantes movimentos realizados em diversos espaços internacionais, principalmente, com as iniciativas da Organização das Nações Unidas, em 1989, do compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990) e da Declaração de Salamanca (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994), cujo objetivo é acolher a diversidade que é inerente à espécie humana, investigar, perceber, e atender às Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>1</sup> de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos, com vistas em algo maior, ou seja, a inclusão social.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, preconiza que: “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, não paginado).

O artigo 206 expõe que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e o artigo 208 profere que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante 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 (LDBEN) (Lei 9394/96) traz no art.58, a Educação Especial, como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL, 1996, não paginado). Atualmente, na perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos atendidos são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A inclusão escolar desses alunos e, particularmente, dos alunos com deficiência, tem se constituído um entrave para a maioria dos professores do ensino regular, o lidar com as diferenças, peculiares a cada ser humano, parece

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca diz que a expressão Necessidades Educativas Especiais (NEE) “refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994, p. 6).

ser um embargo à aprendizagem destes, que desde muito cedo são penalizados com as dificuldades decorrentes de sua deficiência.

Partindo do pressuposto de que a Educação Inclusiva é voltada para todos os alunos, com NEE, ou não, é dever da escola garantir a estes o acesso ao patrimônio cultural e, aos conhecimentos sistematizados, estabelecendo condições de conviver, conhecer e aprender em um ambiente que respeite, incentive e garanta sua aprendizagem. Nesse entendimento, faz-se necessário o aprofundamento no que tange ao conhecimento da situação social e do desenvolvimento dos alunos, no intuito de melhor atender às suas necessidades.

A Deficiência Intelectual (DI) apresenta-se, segundo Vygotsky (2003b), como uma das mais complexas de se lidar no processo de ensino aprendizagem, principalmente pela falta de concentração atribuída ao deficiente intelectual, pelos obstáculos na comunicação e na interação com seus pares, e também, pela ausência de compreensão da função da escrita como representação da linguagem. De acordo com Carvalho (2006b, p. 62) “o favorecimento da aprendizagem de qualquer aluno implica para o educador, saber o que é o processo de aprendizagem e de como ele se dá”.

O aluno com DI poderá demandar mais do educador, principalmente, em decorrência do déficit cognitivo, portanto, não deve ser ignorado ou tratado de forma desigual, precisa ser atendido em sua especificidade, e nem sempre encontra na figura do educador a mediação necessária para efetivar sua aprendizagem. Considerando que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, a escola é essencial na construção do ser humano em sua completude.

Nesse entendimento, Carvalho (2006b, p. 64) orienta:

O professor, para melhor conhecer os interesses de seus alunos, precisa estimular a sua própria escuta criando, diariamente, um tempo de ‘ouvir’ os alunos reconhecendo, em suas falas, o que lhes serve como motivação, bem como conhecendo a ‘bagagem’ que trazem para a escola.

O processo de aprendizagem é influenciado por vários aspectos, e na escola não devem ser negligenciados, principalmente, os aspectos cognitivos e afetivos, nesse contexto o aluno deve ser motivado para desenvolver a capacidade de aprender, e o afeto da relação professor-aluno, pode ser determinante nessa intenção. Compreender que afetividade e a inteligência são aspectos indissociáveis, internamente ligados e influenciados pela socialização, pode ser o elo que fará o professor entender as demandas individuais dos seus alunos. Faz parte do ofício do professor proporcionar aos alunos oportunidades, motivação e a interação de um com os demais, para que estes possam, assim, se perceber nessa relação. É

através da interação professor-aluno, aluno-aluno, que o processo ensino-aprendizagem se inicia e viabiliza a condição de aprendizagem.

Neste trabalho, concebe-se afetividade, como a associação de todos os nossos sentimentos e predisposições em relação ao outro ou situações, não importando se esses sentimentos e predisposições sejam positivos ou negativos, ou seja, afetividade é o processo de afetar e ser afetado pelo outro seja de que forma for. Entende-se também que afetividade faz parte da subjetividade do ser humano que, para se caracterizar como tal, precisa de vínculos com os outros. Estes vínculos são constituídos na vivência, e na interação com eles, que lhes afetam e são afetados nessa relação.

Nessa perspectiva, intencionou-se nesta pesquisa, buscar nas relações afetivas, subsídios que agregassem conhecimentos, e que estes norteassem o enfrentamento das dificuldades de inclusão, frente aos alunos com DI.

Outra razão desta pesquisa deve-se ao crescente número de crianças com DI em salas de aula de ensino regular. A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) registra o número de matrículas na Rede Pública Municipal de São Luís, de 1.641 alunos que são atendidos pela Educação Especial. No ano de 2011 a SEMED aponta que deste quantitativo, 1.132 são DI, distribuídos entre os níveis de ensino<sup>2</sup>: Educação Infantil, Ensino Fundamental e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O quantitativo de alunos com DI matriculados, na rede pública de ensino de São Luís, e as inquietações dos professores, quanto ao processo inclusivo, direcionaram a intenção desta pesquisa. Como profissional da equipe da Superintendência de Educação Especial, a minha<sup>3</sup> trajetória neste setor, iniciou-se no ano de 2004, como professora itinerante da Superintendência de Educação Especial, da Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís. A partir do ano de 2005, até os dias atuais, atuo como técnica, no atendimento especializado aos alunos com NEE, no Núcleo Centro (composto por 32 escolas), neste percurso, tive a oportunidade de acompanhar a sistemática das salas de aulas e as situações que envolvem a relação professor e aluno.

No desempenho de minha função, ao observar o cotidiano de salas de aula, percebi que, a relação professor-aluno dá-se quase sempre de forma aleatória, sem considerar a singularidade dos sujeitos. Atentei também que nem sempre essa relação é pautada em um

---

<sup>2</sup> Nos parágrafos 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1998), alterados pela Emenda Constitucional 14, de 1996, determina que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

<sup>3</sup> Esta pesquisa traz em cena, as relações (afetivas) entre os principais fatores do ensino-aprendizagem, e por me sentir diretamente afetada por este estudo, peço licença para redigir alguns parágrafos deste texto na primeira pessoa, para não me excluir desse processo que é tão importante para mim.

comportamento humanizado, descaracterizando o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser comprometido e envolvente, e o aluno, em sua maioria, fica à mercê da própria busca individual, o que nem sempre acontece, e no caso do aluno com DI pode ser altamente desmotivador. Nesse acompanhamento junto a alunos com NEE, constatei inúmeras dificuldades relacionais e educativas entre professores e alunos, principalmente destes com aqueles com DI. O DI possui especificidades que são inerentes à sua deficiência, porém a incapacidade que lhe é imposta ultrapassa os limites desta, limitando sua condição do ser ímpar e único, delimita a plasticidade cerebral do indivíduo que precisa, como todos os demais, de mediadores comprometidos com o respeito devido à subjetividade característica de cada sujeito.

Como profissional atuante na área de Educação Especial, encontro na temática afetividade um desafio para o professor que tem em sua formação profissionais orientações voltadas, muitas vezes, para aspectos intelectivos da relação professor-aluno, deixando de lado os aspectos socioafetivos, e sem considerar as peculiaridades de alunos que diferem ao padrão de normalidade e competência.

Neste contexto, surgiu a necessidade de buscar fundamentos que subsidiassem o entendimento desta relação, o que me remeteu à afetividade tão necessária em qualquer relação humana. Na intenção de validar este trabalho é que mergulhei neste estudo, pois percebi o quanto precisava aprofundar meus conhecimentos e refletir sobre a relação (afetiva) estabelecida entre professor-aluno, acreditando que a maneira como se dá esta afetividade possa ser fundamental para a inclusão de alunos com DI. Neste sentido, esclareço que o desejo (pelo menos consciente) para a realização deste trabalho está intimamente relacionado ao meu exercício profissional, voltado para o atendimento aos alunos com NEE, e para as dificuldades relativas à aprendizagem dos alunos com DI.

Para orientar o trabalho investigativo, alguns questionamentos fizeram-se necessários em relação ao tema de estudo: como a afetividade da relação professor-aluno pode se tornar um importante fator no processo escolar inclusivo com alunos com DI? Que manifestações afetivas entre professor e aluno com deficiência intelectual terão mais possibilidades de contribuir para inclusão escolar destes sujeitos? A estas questões, pretendeu-se responder a partir desta investigação sobre **A relação (afetiva)<sup>4</sup> entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva.**

---

<sup>4</sup> A palavra (afetiva) está escrita entre parênteses, para ratificar o reconhecimento, de que toda relação é afetiva.

O **objetivo** principal do presente estudo foi compreender a relação (afetiva) entre professor e alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar a partir do discurso destes sujeitos, e para alcançá-lo pretendeu-se, especificamente, discutir sobre a importância da relação (afetiva) entre professor e aluno como um dos fatores mais importantes para promover a inclusão escolar de alunos com deficiência ou não; caracterizar, a partir do discurso dos sujeitos, as manifestações afetivas que emergem das interações professor-aluno com deficiência intelectual; apontar momentos e características desta relação com maiores possibilidades de inclusão deste aluno no contexto escolar.

Esta investigação fundamentou-se, a princípio, nos postulados teóricos de Vygotsky e Wallon, entretanto no decorrer da investigação, outros autores fizeram-se necessários para o alcance do objetivo deste estudo, como Braga (2002), Duek (2002) Silva (2003), Garcia (2005), Costa (2007), Escórcio (2008), Guzzo (2009), Rodrigues (2009), Silva (2009a), que discutem sobre a afetividade e efeitos desta no âmbito da educação inclusiva. Para o estudo das questões relativas à Educação Inclusiva buscou-se Carvalho (2006), Guenther (2006 e 2009). Deram sustentação no que tange à abordagem metodológica Gressler (2004), Bardin (2011), Severino (2007). Consultou-se também, documentos oficiais tais como a Constituição [da] República Federativa do Brasil (1988), Decretos Federais, Estatutos, Declaração de Salamanca (1994), dentre outras, que subsidiaram esta pesquisa.

Em relação à perspectiva metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, classificada como estudo de caso. Realizou-se a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, aplicada a três professoras e três alunos (as), de três escolas da Rede Pública Municipal de São Luís, e também como informante nesse trabalho, entrevistou-se as três gestoras das respectivas escolas para complementar as informações dos principais sujeitos deste estudo. A compreensão dos dados coletados foi efetuada por meio da análise de conteúdo, com base em Bardin (2011), a partir da elaboração de uma matriz de categorias e subcategorias, algumas determinadas previamente e outras emergentes no próprio movimento de análise.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma:

Esta **INTRODUÇÃO**, onde são apresentados o interesse e as razões que levaram à realização desta investigação, apontando as questões norteadoras da pesquisa, os objetivos, tipo de abordagem teórico-metodológica e a importância deste estudo.

Na sequência, estão dispostos os demais itens da pesquisa. No segundo item, **ABORDAGEM TEÓRICA**, aborda-se o referencial teórico através, principalmente, das contribuições teóricas de Vygotsky e Wallon. E também de uma revisão bibliográfica que

discorre sobre **a afetividade das interações no ambiente inclusivo**, na perspectiva de alguns autores, que estudaram sobre afetividade da relação professor-aluno, num contexto escolar inclusivo, e suas concepções sobre a afetividade.

No terceiro item, **ABORDAGEM METODOLÓGICA**, caracteriza-se a pesquisa, o campo e os sujeitos do estudo. Além disso, são apresentados os instrumentos de coletas de dados e os procedimentos de pesquisa tendo por base as categorias e subcategorias da pesquisa.

No quarto item, **A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO COM DI**, descreve-se os três casos pesquisados: o caso da professora Ana e o aluno Caio; da professora Fernanda e a aluna Aline; e da professora Isabel e a aluna Regina, como também a compreensão de cada um. Este item registra, principalmente, os resultados desta investigação.

Nas **CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE OS CASOS**, faz-se uma síntese do estudo realizado, evidenciando os objetivos pretendidos e os resultados obtidos, como também algumas considerações relevantes.

Acredita-se que o presente estudo possa contribuir com o debate acerca da afetividade da relação professor-aluno, favorecendo uma reflexão sobre esta temática como forma de facilitar a inclusão de alunos com DI.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICA

Por entender que o referencial teórico é essencial na apreensão de um determinado objeto, mesmo dialogando com outros autores, recorre-se nesta pesquisa principalmente aos estudos de Vygotsky, compreendendo que o desenvolvimento humano se dá em relação e nas trocas entre parceiros sociais através de processos de interação e mediação, e Wallon quando testifica que a afetividade exerce papel fundamental no processo do desenvolvimento humano. No intuito de obter através da temática afetividade, o elo do querer aprender do aluno com DI, é que buscou-se para esta pesquisa os estudiosos aqui referenciados, que além dos estudos sobre a educação dos deficientes, são comprometidos com o processo de humanização do indivíduo.

Objetivando caracterizar, a partir do contexto escolar, as manifestações afetivas que emergem das interações entre professor e alunos com DI, buscou-se também outros autores que pudessem subsidiar esta investigação. Para isso pesquisou-se em artigos, dissertações e teses publicadas no período de 2000 a 2011, cujos temas são relacionados à afetividade da relação professor-aluno com deficiência intelectual e educação inclusiva.

### 2.1 Vygotsky: afetividade *versus* educação

Vygotsky (2003b), diz que o processo de educação é também um processo psicológico onde os conhecimentos gerais da psicologia auxiliam na realização dessa tarefa de maneira científica, e o significado da educação é sempre, em último caso, a transformação da conduta herdada e a inclusão de novas formas de reação. Como este trabalho prioriza as relações afetivas e a inclusão de alunos com DI, procurou-se aprofundamento nos estudos realizados pelo autor, evidenciando principalmente o desenvolvimento humano e a aprendizagem, especificamente destes alunos, buscando em sua obra, relacionar a afetividade que permeia todo o processo do desenvolvimento humano.

Por considerar o fator afetivo, Vygotsky (2003b) assegura que a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento, e que a preocupação do professor não deve se restringir ao fato de que seus alunos atentem e se apropriem do conteúdo, mas que o sintam, pois são as reações emocionais, que devem produzir a base do ato educativo.

Para Vygotsky (2003b, p.122):

O aspecto emocional da personalidade não tem menos importância que outros e constitui objeto e a preocupação da educação, na mesma medida que o intelecto e a

vontade. O amor pode conter tanto talento e inclusive genialidade quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano adota formas excepcionais e grandiosas.

As emoções funcionam como um regulador interno do nosso comportamento são os estímulos externos que podem levar o ser humano, a exteriorizar ou inibir suas emoções. Quando as emoções se associam ao processo educacional, estas influenciam todas as formas do comportamento humano.

Neste contexto, Vygotsky (2003b, p. 121) assegura que:

Nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção. Por isso, se desejarem provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional nele. Nenhuma prédica moral educa tanto como uma dor vivida, um sentimento vivido e, nesse sentido, o aparelho dos sentimentos é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e fino através do qual é mais fácil influenciar o comportamento.

Para Vygotsky (2003a, p. 110) “aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” No que se refere ao aprendizado escolar diz: “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança.” As relações humanas são impulsionadas pela afetividade e a emoção é tida como elemento básico dessas relações. Nesse entendimento é que desponta a cultura no desenvolvimento do homem, pois é através da interação do indivíduo com os outros mais experientes do seu meio social que a criança constrói suas funções mentais superiores, contribuindo então na formação enquanto sujeito que é social.

Segundo Vygotsky (2003b, p. 75), “No processo de educação, o professor deve ser como trilhos pelos quais avançam livre e independentemente os vagões (alunos), recebendo deles apenas a direção do próprio movimento.” Diante disso, ainda segundo o autor, a fórmula do processo educativo é a seguinte “A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente”.

Nesse sentido os afetamentos decorrentes das relações, estão continuamente presentes nas experiências vivenciadas pelos seres humanos em seus grupos sociais. No referente ao grupo social escolar, esses afetamentos que envolvem a relação professor-aluno, tornam-se evidentes. Nesse entendimento, cita-se Vygotsky (2003b, p. 121):

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tentem afetar seu sentimento. Isso não é apenas

necessário como meio para uma melhor recordação e assimilação, mas também como fim em si mesmo.

As relações existentes entre professor-aluno nem sempre são tecidas com os fatores considerados positivos da afetividade, pois são indivíduos com crenças, sentimentos e valores subjetivamente internalizados, o que os faz seres distintos. Nessa compreensão, ressalta-se que a imagem que o indivíduo tem de si, constitui-se a partir dos contextos sociais. É a condição do sujeito que dialoga sempre com a sua história, história que é construída junto aos outros que habitam o seu meio social, onde o laço familiar, o vínculo cultural, a condição de humano do sujeito é construída a partir das influências de aprendizagens a que este é submetido desde o seu nascimento.

De acordo com Vygotsky (2003a), o aprendizado humano presume uma essência social própria e um acontecimento por meio do qual as crianças adentram na vida intelectual daqueles que a rodeiam. Nesse entendimento, a escola, como ambiente institucionalizado de ensino, deve estabelecer diretrizes para a aprendizagem de todos seus alunos, garantindo a estes, acesso ao conhecimento. Para garantir a aprendizagem do deficiente ele adverte que:

Precisamente porque as crianças retardadas quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003a, p.116).

Para Vygotsky (2003b) o objetivo da educação não é a adequação ao meio real, que pode ser realizada pela vida, mas para a formação de ser humano que olhe para além de seu ambiente. O autor diz que o professor exerce uma função ativa no desenvolvimento educativo dos quais amolda, corta, separa e esculpe os componentes do meio para que estes executem o objetivo procurado. Em um outro ponto, afirma ainda que cabe ao professor converter-se em organizador do meio social, e que este é por excelência o elemento educativo. Nessa perspectiva, abrem-se imensas possibilidades para a criação da vida em sua infinita diversidade. No tocante à educação de pessoas com deficiência o autor diz:

Os métodos de ensino dessas crianças em geral coincidem com os aplicados às crianças normais, só que seu ritmo é mais lento. É sumamente importante não isolar essas crianças em grupos fechados especiais, mas exercitar o mais amplamente possível sua comunicação com os demais (VYGOTSKY, 2003b, p. 262).

Na opinião de Vygotsky (2003b) a função da escola não é aferir todos os alunos com a mesma escala, mas que um dos propósitos da estruturação do meio social escolar funda-se em alcançar a organização mais complexa, variada e maleável possível de seus integrantes, e que esses integrantes não precisam ser incompatíveis e, sim anuir com o sistema. O trabalho a ser desenvolvido na ação educativa é precisamente aquele que está disposto de maneira que o aluno tenha possibilidade de desenvolver-se como sujeito

transformador em seu ambiente social, não apenas conhecendo a complexidade do hábito social efetivo, mas também seus limites na aceção de contribuir com seu desempenho para as *transformações* de si mesmo e do meio a que está inserido.

Na concepção de Vygotsky (2008), não pode existir separação entre intelecto e afeto, para ele as funções mentais e as emoções se articulam em um sistema dinâmico e significativo e, por conseguinte, são interdependentes. Com essa afirmação o autor critica a psicologia tradicional por separar como objeto de estudo a relação entre intelecto e afeto. Afirma ainda que o erro cometido pelos psicólogos tem origem na metodologia utilizada por estes nos trabalhos desenvolvidos pela psicologia tradicional, que davam ênfase na dissociação entre os elementos estudados. O autor contrapondo-se a essa perspectiva, propõe considerar a unidade entre esses dois processos através do enfoque metodológico da “análise em unidades”, que pode indicar o caminho que evidencia a existência de um sistema dinâmico de significados no qual o afetivo e o intelectual se unem.

No tocante à aprendizagem, Vygotsky (2003b), diz que o maior dos erros pedagógicos é enquadrar todos os alunos em um mesmo nível. E que a premissa básica da pedagogia exige a individualização dos recursos educativos.

Vygotsky (2003a, p. 117 e 118) postula ainda que:

[...] um aspecto essencial do aprendizado das crianças é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal: ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Na perspectiva de Vygotsky (2003a) os níveis de desenvolvimento são assim denominados: desenvolvimento real, que são as funções que a criança já consegue fazer sozinha; desenvolvimento potencial são as funções em que a criança consegue fazer apenas com a ajuda de um adulto, ou de um colega mais experiente. A distância entre estes dois níveis de desenvolvimento é o que o autor chamou de zona de desenvolvimento proximal, e que somente através da interação entre a criança e um adulto ou um colega mais experiente, a aprendizagem pode ocorrer, ou seja, é aí que a criança sai de um nível de conhecimento para outro mais avançado. O autor diz ainda que a sala de aula deve ser um espaço de aprendizagem, no qual o objetivo principal é adquirir conhecimento, através da interação dos alunos entre si, e com o professor.

O professor como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento deve oportunizar e organizar os espaços, para que as habilidades e disposições afetivas, emocionais, cognitivas e sociais destes possam ser manifestadas e desenvolvidas. Sua

intervenção é imprescindível para que o aluno estenda sua capacidade de apropriação das diferentes linguagens e, dos conceitos sociais. Nesse sentido, as dificuldades encontradas pelo professor na sala de aula, no manejo com alunos com DI, demandam ao professor conhecimentos relativos à DI no intuito de entender as possibilidades do aluno com essa deficiência. E para corroborar com esse entendimento, reporta-se à concepção teórica sobre a formação social da mente, na perspectiva de Vygotsky (2003a, p. 39) que diz: “através de experiências repetidas, a criança aprende, de forma não expressa (mentalmente), a planejar sua atividade”, o que possibilitará um novo olhar para com este aluno, compreendendo-o como sujeito histórico que apresenta alguma limitação, mas que a partir da ação do outro pode transformar o menos da deficiência no mais da compensação.

Considerando a dificuldade de abstrair do aluno com DI, a utilização do signo pode desempenhar a função de mediar a apreensão do conhecimento. O uso dos signos auxilia o planejamento, amplia a memória, a imaginação e o raciocínio. De acordo com Vygotsky (2003a, p. 68) “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos.”

Vygotsky (2008, p.72 e 73) assegura que:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Como grupo social, a escola, exerce papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento do seu aluno. É no ambiente escolar que os sujeitos obtêm acesso ao conhecimento sistemático. É função básica do professor organizar o espaço de sala de aula, de maneira que venha a incitar o interesse do aluno induzindo-o a operar para aprender. A aprendizagem é, por si, a atividade na qual o sujeito atua sobre o mundo que o rodeia, e que lhe permite apropriar-se do conhecimento e da cultura.

Segundo Vygotsky (2003b, p. 119) “a educação sempre implica mudanças”, pois se não existir nada que possa ser transformado não existirá também nada a ser educado.

A práxis pedagógica é uma atividade complexa que se alicerça na relação com pessoas tão diferentes entre si, e com potencialidades tão diversas, sendo imputado ao professor administrar essa complexidade que, às vezes, ultrapassa os limites de sua sala de aula. Na relação professor-aluno, compete ao professor o papel do outro mais experiente, de mediador, consciente de ser personagem fundante na aprendizagem de seus alunos.

No tocante ao aluno com deficiência, o professor precisa ter o conhecimento de que não é a deficiência que o torna incapaz, e que a desvantagem é criada a partir do contexto no qual está inserido, portanto o indivíduo com deficiência pode ter capacidade de realizar todas as atividades que lhes são impostas em tempo e ritmo próprio. De acordo com Vygotsky (2003b) os problemas relacionados à educação de deficientes intelectuais são mais complexos, considerando que a deficiência se exprime diminuindo a acumulação da experiência individual, por isso o meio social é tão importante ao desenvolvimento do indivíduo.

## 2.2 Afetividade e educação na perspectiva de Wallon

Segundo Wallon (2007b) no desenvolvimento humano os fatores de origem biológica e social se envolvem mutuamente, e que não é apenas de cognição que a criança é constituída, mas também de corpo e emoção. A emoção é essencial no processo de desenvolvimento humano.

Para Wallon (2007b) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá a partir do momento em que há também o desenvolvimento dos aspectos motor e afetivo. Wallon (2007a) aponta três estágios iniciais do desenvolvimento psicomotor: emotivo, sensorio-motor e projetivo. Ao nascer, é através das emoções que a criança se comunica com o adulto que cuida dela. Para ele, o desenvolvimento se dá a partir das condições orgânicas da espécie, e está condicionado pela maturação orgânica e pela atividade funcional, que processa através do convívio com seu grupo social.

Wallon (2007b, p. 31, grifo do autor) diz referente às fases do desenvolvimento que:

Cada idade da criança é como um canteiro de obras cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores. O objetivo perseguido é apenas a efetivação do que o *genótipo* ou germe do indivíduo continha em potência. O plano segundo o qual cada ser se desenvolve depende, portanto, de disposições que ele recebeu de sua primeiríssima formação.

O desenvolvimento humano é um processo contínuo, e para quem tem como profissão ensinar, compreender como este se dá, é fundamental. Assim sendo, a compreensão sobre o desenvolvimento se impõe como princípio básico para quem exerce a função de educar, principalmente, no que tange às peculiaridades que são próprias de cada indivíduo, portanto este conhecimento deverá nortear as formas de organização do tempo e da aprendizagem dos alunos na educação escolar.

Falando de sua compreensão sobre o desenvolvimento humano. Wallon (2007b, p. 198) diz:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade.

Para Wallon (2007b) o processo do desenvolvimento humano, seguirá em um devir constante, em que cada fase opera em um sistema de relações entre a aptidão da criança e a influência do meio social, onde, uma determinada etapa, é simultaneamente um tipo de comportamento e uma situação de desenvolvimento mental. Ainda de acordo com o autor, esses estágios são aproximações que irão mudar de acordo com cada indivíduo, e assegura também que, nenhuma destas etapas é completamente vencida, pois, em alguns momentos, do percurso de vida do indivíduo elas podem reaparecer.

No tocante às etapas que a criança percorre em seu desenvolvimento, Wallon (2007b, p. 117) assegura que os domínios funcionais são quatro, assim dispostos: “afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa”.

Wallon (2007b) diz que o processo de desenvolvimento da criança em direção ao adulto dá-se através dos seguintes níveis: *os domínios funcionais; a afetividade; o ato motor; o conhecimento; e a pessoa*. Os domínios funcionais apontam duas direções opostas, que se alternam ao longo do desenvolvimento, sendo uma centrípeta, voltada para a construção do eu, e a outra centrífuga voltada para a elaboração da realidade externa, ou seja, do universo que a rodeia. Essas duas direções se manifestam alternadamente, constituindo o ciclo da atividade funcional, onde as funções motora, afetiva e cognitiva se intercalam ao longo do desenvolvimento humano. Enquanto a função motora predomina nos primeiros meses de vida da criança, as funções afetivas e cognitivas se alternam durante todo o processo do desenvolvimento, em determinados momentos voltam-se à formação do eu, ou seja, predominância puramente afetiva; em outros, ao conhecimento do mundo exterior, ou seja, predominância cognitiva. A integração dessas funções traz novas possibilidades, que não são suprimidas ou sobrepostas às conquistas dos estágios anteriores, e estas irão se integrar às outras, no estágio posterior. No tocante ao nível *pessoa*, este integra o afetivo, o motor e o cognitivo, o que Wallon chamou de pessoa completa.

Não se pode negar que a afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano, uma vez que as emoções têm papel fundamental no crescimento da pessoa enquanto sujeito. É através das emoções que o ser humano, manifesta suas vontades e seus desejos. Sentimentos como alegria, tristeza, amor, raiva, medo, dentre outros, tornam-se

essenciais na relação da criança com o meio em que está inserida. Nesse entendimento, Wallon (2008) diz que o ser humano no início do estágio afetivo ou emocional conduz suas primeiras intenções para os outros, e coloca em primeiro plano a sociabilidade. Para o autor, as emoções são os principais instrumentos de interação do indivíduo com o meio.

Explicando o funcionamento da cognição em relação ao plano motor, Wallon (2008, p. 117) diz:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social.

O homem, enquanto ser essencialmente social, afeta e é afetado pelo convívio com os demais membros dos seus grupos sociais. Nessa vivência, a afetividade evolui de acordo com as situações de amadurecimento de cada pessoa, em suas distintas formas de expressões, que se configuram como um conjunto de significados que o indivíduo vai adquirindo nas relações com o meio e com a cultura, ao longo da vida. A afetividade equivale à energia que impulsiona a pessoa, rumo à ação, enquanto, a inteligência equipara-se à capacidade da estrutura que a forma, partindo dos propósitos disponíveis naquele momento.

Segundo Wallon (2007b, p. 24), os avanços da criança não são simplesmente a soma de funções, “estudo da criança é essencialmente o estudo das fases que farão dela um adulto”. Considerando que cada fase do desenvolvimento acontece nas relações entre as aptidões da criança, e o meio em que vive:

O meio não pode ser o mesmo em todas as idades. Ele é feito de tudo o que favorece os procedimentos de que a criança dispõe para obter a satisfação de suas necessidades. Mas, por isso mesmo, é o conjunto dos estímulos sobre os quais se exerce e se regula sua atividade. Cada etapa é a um só tempo um momento da evolução mental e um tipo de comportamento (WALLON, 2007b, p. 29).

Acredita-se que o ser humano se constrói, enquanto sujeito, nas suas interações com o meio em que está inserido. Conseqüentemente, para que se possa compreender a criança em sua totalidade, é necessário considerá-la em todos os âmbitos de seu contexto familiar, cultural e social. É, portanto, a relação entre as possibilidades da criança e as condições oferecidas pelo seu ambiente social que tecerá o seu desenvolvimento.

Wallon (2007b, p. 122), falando sobre a ação determinante da afetividade e da importância do aspecto social para o desenvolvimento humano diz que:

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante. Não porque criam peça por peça suas atitudes e seus modos de sentir, mas precisamente, ao contrário, porque se dirigem, à medida que ela desperta a automatismos que o desenvolvimento

espontâneo das estruturas nervosas contém em potência, e, por intermédio deles, as reações de ordem íntima e fundamental. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

Entende-se que é no grupo social familiar que a criança começa a vivenciar suas primeiras experiências afetivas. Porém, é na escola que esse processo se desenvolve significativamente em decorrência da riqueza de estímulos, resultantes das relações estabelecidas entre a criança e seus pares, professores e demais pessoas com quem se relaciona neste espaço.

Wallon (2007b, p. 115), afirma que:

À afetividade concernem, ao que tudo indica, as manifestações psíquicas mais precoces da criança. Ela está ligada desde o início a suas necessidades e automatismos alimentares, que são praticamente consecutivos ao nascimento. Parece difícil não vincular a ela, como expressão de mal-estar ou de bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê. As gesticulações pelas gesticulações as quais também é comum ele se entregar parecem ao mesmo tempo sinal e fonte de prazer.

No tocante à evolução psíquica, Wallon (2007b, p. 21) diz que “a atividade mental não se desenvolve num único e mesmo plano por uma espécie de crescimento contínuo”. A evolução dá-se de sistema em sistema, e por ser diferente em sua estrutura, não há possibilidade de que o resultado seja transmitido igualmente de um para o outro. Diz ainda que o resultado que reaparece atrelado a uma nova maneira de atividade não existirá mais da mesma maneira.

Para Wallon (2007b, p. 22):

Em cada idade, o tipo de comportamento da criança corresponde aos limites de suas aptidões, e o do próprio adulto está, em cada momento, rodeado de um cortejo de circunstâncias que permitem identificar em que nível da vida mental ele se desenrola. Estar atento para essa diversidade de significação é uma das principais dificuldades, mas uma condição essencial da observação científica.

Sabe-se que antes da linguagem, é a emoção o meio utilizado pela criança para se relacionar com as pessoas a sua volta. Com o crescimento, os movimentos de expressão, gradualmente vão evoluindo, do fisiológico até o comportamento afetivo mais complexo, no qual a emoção, aos poucos, dá lugar aos sentimentos e, posteriormente, às atividades intelectuais.

Assim considerando, faz-se necessário que, desde cedo, a criança conviva com outras crianças, para que nesse convívio dê espaço ao desenvolvimento tanto da afetividade como da aprendizagem, iniciando assim a formação da personalidade, e, convém lembrar, que as emoções estão associadas a este processo.

Segundo Wallon (2007b, p. 124):

À emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter consequência ulterior as

oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir as estruturas da consciência.

A emoção que a criança venha a demonstrar futuramente depende da afetividade espelhada na atitude do adulto e esse reflexo vai ser importante em suas trocas afetivas com outros influenciando, posteriormente, no aspecto cognitivo. Pode-se dizer que a afetividade é essencial ao desenvolvimento do indivíduo, pois influi diretamente em seu desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, nas interações humanas e, especialmente, na aprendizagem. Faz-se necessário que os professores e a família sejam parceiros nessa missão de educar, pois são instituições que, por compartilharem funções sociais, são as responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado e atuam também como impulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social do indivíduo. No acolhimento familiar as relações afetivas são as primeiras manifestações relacionais da criança com os adultos que a cuidam.

A seguir, apresenta-se algumas contribuições de outros autores e suas concepções sobre afetividade emergente da relação professor-aluno, no contexto educacional inclusivo.

### **2.3 A afetividade das interações no ambiente inclusivo**

O ato de ensinar e de aprender dá-se na troca dentro da relação professor-aluno. Portanto, convém que o professor compreenda que, paralelo à construção do conhecimento, se dá também a elaboração de valores morais e emocionais, que embasam e justificam a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro, é fundamental. A interação professor-aluno tem se constituído como uma das principais preocupações no contexto educacional inclusivo, o que explica o crescimento significativo de pesquisas, na área da educação, enfocando a temática afetividade, considerando que esta é parte inerente destas interações e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano.

Dentre estas, cita-se inicialmente o estudo desenvolvido por Braga (2002), que está voltado, especificamente, para a interação de uma díade professor de ensino regular-aluno autista de alto funcionamento, buscando caracterizar as formas de contato entre ambos, ditadas pelo exercício da convivência numa sala de aula de primeira série do ensino fundamental em escola pública de Marília, no interior do Estado de São Paulo. O estudo teve como sujeito focal uma criança autista de nove anos de idade, sexo masculino, aluno de

primeira série de escola pública. Para a coleta de dados foram realizadas horas de gravação em vídeo-tape dos episódios interativos. Com base nas análises, a autora concluiu que o sujeito focal apresentou características facilitadoras de interação, tais como capacidades intelectuais, sensoriais e motoras, além da ausência de comprometimentos neurológicos, levando a professora a dirigir-lhe preferencialmente contatos orientados para a tarefa, além de realizar adaptações curriculares às suas necessidades específicas.

No atual contexto educacional, o papel do professor não é apenas de informar ou transmitir o conhecimento, mas é fundamentalmente de educar e auxiliar no desenvolvimento de seus alunos. A figura do professor ocupa uma posição que se transmuta em referência para os seus alunos.

Para o professor, operar com a diversidade de grupos existentes em sua sala de aula é um desafio que precisa de habilidades e comprometimento para o enfrentamento dessa problemática. Como é o professor que mediará as ações no cotidiano escolar, terá como sua responsabilidade, também, repassar noções de sociedade e cidadania para os alunos, e, para o êxito de sua função, é necessário que possua sensibilidade adequada para tratar e respeitar as diferenças próprias de cada um de seus alunos. Não se pode negar que são essas interações, entre professor-aluno e aluno-aluno, que favorecem a aprendizagem.

Em Santa Maria-RS, Duek (2002) tentou compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como professores do ensino regular percebem e vivenciam a realidade do trabalho junto ao aluno com necessidades educacionais especiais, incluído em suas classes regulares. O estudo foi de cunho qualitativo, e a metodologia consistiu na realização de observações e entrevistas. Foram sujeitos desta pesquisa, seis professoras do ensino fundamental, de uma escola da rede pública estadual, sendo que a escolha deu-se pelos investigados não possuírem formação em Educação Especial; estar trabalhando com alunos com necessidades educacionais especiais no momento da realização da pesquisa; desejo em colaborar com este estudo. Para a autora, o estudo demonstrou que mesmo em situações adversas e aparentemente desfavoráveis, as professoras são impelidas à atualização e desenvolvimento de suas potencialidades, no momento em que procuram superar as adversidades (impasses estruturais, funcionais e formativos do corpo docente) do seu contexto de trabalho em prol de um ensino de melhor qualidade para o seu aluno.

Garantir ao aluno com NEE, o direito à escolaridade é dever da escola enquanto grupo social que se destina ao ensino. Incluir significa exercer o respeito e a valorização de

cada aluno, na sua singularidade. É promover, assim, a ressignificação do ser humano, em sua condição de cidadão.

Nossos grupos sociais em sua maioria são excludentes, com a escola não seria diferente, ela também exclui aqueles que não estão dentro dos padrões, que são determinados socialmente como normais. Então, o professor que tem em sua sala de aula alunos que fogem a esses padrões de normalidade, deve ter a sensibilidade de reconhecê-los enquanto cidadão de direito, rompendo com o modelo tradicional de ensinar igualmente a todos da mesma maneira, e encarar o sujeito aprendente como único. Não rotular e nem se basear somente nos diagnósticos clínicos, mas conhecer esse aluno e interagir com ele, tentar identificar como ele aprende, respeitar seus limites, mas não se acomodar com essa limitação, estimular sempre para que possa transpor seus próprios limites.

Garcia (2005), em Uberlândia-MG, através do seu estudo buscou compreender aspectos interacionais da prática pedagógica de professores de alunos com deficiência mental, relacionados à promoção do desenvolvimento global destes alunos, a partir da interação diádica professor-aluno, dentro do microsistema da sala de aula. Foram sujeitos participantes duas professoras com idades entre 34 e 35 anos, que lecionam em séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma escola pública de ensino regular e outra de uma escola filantrópica especial. A sala de aula da primeira professora é de Primeira Série, no turno vespertino, composta por trinta alunos, sendo que cinco destes são deficientes, três alunos têm comprometimento motor, um tem deficiência auditiva e um outro com deficiência múltipla (deficiência mental, auditiva e visual). A sala da segunda professora é de primeira série, sem turno especificado, composta de quinze alunos, sendo dois deficientes visuais, dez deficientes mentais, dois com deficiência auditiva e um com deficiência múltipla. A opção metodológica foi a abordagem qualitativa, realizada dentro dos parâmetros do estudo de caso etnográfico. A pesquisadora concluiu que as práticas educativas realizadas pelas professoras de crianças deficientes mentais, eram baseadas em atividades que exploravam pouco o pensamento abstrato dos alunos, com ênfase em tarefas repetitivas, descontextualizadas e pouco significativas.

As interações relacionais entre os sujeitos, dentro do contexto escolar pode indicar um destino diferente ao processo ensino-aprendizagem. É na relação com o meio em que vive que o ser humano cria e transforma sua atuação nos grupos sociais. Para haver interação, é necessária a relação dialógica entre professor e aluno, na qual o professor é o condutor que atua na intenção de propiciar o melhor desenvolvimento do aluno.

No município de Osasco e vizinhança, Costa (2007) investigou os sentimentos de professores de escolas públicas de Ensino Fundamental, frente às dificuldades na prática da educação inclusiva. Houve aplicações de questionários e os dados tabulados e categorizados foram submetidos à análise de conteúdo. A pesquisa revelou que os professores, além de se sentirem desafiados frente à inclusão do(s) aluno(s) deficiente(s) em classe com alunos não deficientes, apontaram outros dificultadores, como a falta de preparo adequado, frustração, e insegurança frente à inclusão.

A escola, enquanto instituição social tem o compromisso de conceber o aluno e formá-lo como cidadão consciente de seus direitos e deveres. A educação, em sua ação social, auxilia o desenvolvimento do sujeito em toda sua plenitude, portanto não deve restringir-se apenas à transmissão de conhecimentos, precisa ser compreendida como um processo interativo, onde experiências e vivências são trocadas, enriquecidas e transformadas, nessa relação, que nem sempre, pode ser harmoniosa, mas certamente será repleta de aprendizagens.

À escola compete a organização desse ambiente, e a definição de que tipo de educação pretende oferecer, e que pessoas têm intenção de formar. O processo de inclusão destina-se a um ensino de qualidade para todas as pessoas que adentrem o ambiente escolar, não é apenas para aqueles que apresentam NEE, mas para qualquer um. Isto é um direito constituído a todos, e à escola cabe adequar-se às necessidades de cada um de seus alunos, para não incorrer no erro de excluir os alunos de um grupo social, que deve educá-los para as diferenças em suas múltiplas formas.

Na cidade de Teresina-PI, Escórcio (2008) direcionou sua investigação para a interação entre professor e aluno com deficiência intelectual no âmbito de uma escola inclusiva, no intento de verificar em que medida essa interação contribui para a inclusão desse aluno. Utilizou a abordagem qualitativa, optando pelo estudo de caso, tendo como sujeitos professoras e seus alunos com deficiência intelectual. Fez uso de ficha de caracterização dos alunos, entrevista semiestruturada com os professores além de observação não participante. Para análise dos dados, fez uso da análise de conteúdo de Bardin e do sistema de tabulação de frequência das ações. Para a autora, é indiscutível a relevância da interação professor-aluno no processo de desenvolvimento de todos os educandos, e em particular dos que apresentam deficiência intelectual, visto que a partir dessa interação é possível acionar mecanismos de mediação semiótica. Nesse contexto, destaca a linguagem como importante signo semiótico que contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas essenciais, como pensamento, memória e atenção. A autora observou que os professores compreenderam que a interação é fator estimulador, e essencial para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem,

entretanto não foi possível afirmar que os alunos com deficiência intelectual estivessem verdadeiramente incluídos, visto que o tempo das interações; as formas de interagir, na sua maioria, através de verbalizações a distância, bem como o conteúdo dessas interações, em maior número através do elogio e encorajamento, não constituíram fatores estruturantes para o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A escola que se pretende inclusivista demanda que o professor opere como o elo que unifica todo esse processo, principalmente, por ser o ator individualmente envolvido com seu aluno. No exercício de seu trabalho, o professor se desdobra em uma diversidade de ações pedagógicas na intenção de favorecer a construção do conhecimento. Para tanto, é imprescindível compreender a escola a partir de sua função social, que atua para a transformação de seus alunos, procurando fazer com que estes desenvolvam as habilidades relativas à convivência social e ao desenvolvimento pleno de suas capacidades individuais. Assim, professores e alunos, produzem e usufruem do conhecimento, interagindo entre si, ensinando e aprendendo, e nessa apreensão e produção de saberes, importa apenas quem ensina e quem aprende, e não se este ou aquele tem deficiência, ou não, o que prevalece é a relação dialógica entre os sujeitos da aprendizagem.

O objetivo de Guzzo (2009) foi analisar os comportamentos envolvidos nas interações professor-aluno em duas salas de aula inclusivas de uma escola pública de Belém-PA. Participaram da pesquisa duas professoras, de 2ª e 3ª série do ensino fundamental e seus alunos com e sem deficiência. Foram selecionados quatro estudantes de cada turma, dois que apresentaram maior desempenho e dois com menor desempenho. A coleta de dados envolveu observações em sala de aula, sendo utilizado o registro contínuo com foco na professora (sujeito-focal). Na análise de dados foram utilizadas diversas categorias, envolvendo as dimensões: conteúdo, situação de ocorrência e orientação das interações. A professora da primeira sala interagiu em maior número de vezes com os alunos que tinham deficiência e as interações iniciadas por ela envolveram com mais frequência o conteúdo “criticar”, uma vez que as orientações ocorreram quase sempre quando a professora estava sentada em sua mesa.

Na segunda turma, a professora iniciou mais interações com os alunos sem deficiência e predominou o conteúdo de “solicitar ação” sendo orientados para a tarefa também da mesa da professora. Nas interações por parte dos alunos nas duas turmas o conteúdo mais frequente foi “solicitar informações”, também orientados quando a professora estava em sua mesa.

Segundo a autora, quando comparou o padrão comportamental das professoras, observou semelhanças no que se refere a serem críticas, rígidas, pouco afetuosas ao lidar com

os alunos, por raramente elogiarem e por ambas enfatizarem o ensino e a solicitação de informações. As professoras tendiam a oferecer mais críticas a alunos que apresentavam comportamentos desviantes das normas, pois na primeira turma, os alunos com deficiência se destacavam por não seguirem o ritmo da classe e serem desatentos, enquanto que na segunda, os alunos não deficientes se sobressaíam pela indisciplina.

Para a pesquisadora, os achados resultantes desse estudo possibilitaram detectar particularidades e diferenças nos comportamentos manifestados pelas professoras para com os alunos que apresentavam deficiência e para com os sem deficiência, que havia divergência nos comportamentos presentes nas interações, de acordo com a díade envolvida.

Sabe-se que a educação do ser humano se inicia no âmbito de seu grupo familiar. É através das relações com os membros de sua família, que a criança assimila os conhecimentos básicos fundamentais para a sua sobrevivência. Das relações vinculares da criança deficiente com os seus pais sucedem as experiências emocionais e de aprendizagens, responsáveis pela formação de sua identidade. A escola por ser a ampliação da vida social da criança, deve encarar a inclusão de acordo com as necessidades particulares de cada aluno. O professor deve facilitar a aprendizagem, ensinando os seus alunos além dos conteúdos curriculares a valorizar e respeitar as diferenças, a conviver, participar, e também evitar situações de caráter excludente.

O estudo de Rodrigues (2009), teve como objetivo, analisar a manifestação da afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down (SD) e a percepção de pais e educadores quanto à sua expressão no comportamento e nas atividades sociais. Participaram pessoas com SD, na faixa etária de 4 a 26 anos. Os instrumentos utilizados foram questionários sobre percepção da afetividade, aplicados aos pais e professores, e os indivíduos com SD. De acordo com os pais, o comportamento afetivo dos seus filhos com SD às vezes é agressivo, mas também é carinhoso. Já na relação com o outro são definidos como muito "apegados" à família e aos amigos, sendo pessoas "contentes", mas também são "arengueiros" e "ciumentos". Para alguns professores, as crianças e jovens com SD demonstram um relacionamento "tranquilo", "atencioso" e "obediente" em relação a eles e aos colegas, mas outros apresentam agressividade em relação ao comportamento afetivo em sala de aula. Outros professores afirmam que o comportamento afetivo da maioria "não é agressivo", pois são "pessoas tranquilas", "muito prestativas", apesar de às vezes serem "teimosas". Na relação com o outro, possuem um "ótimo comportamento", demonstrando "alegria ou felicidade", "carinho" e "respeito" nas suas ações. A autora finalizou afirmando que foi possível observar

que tanto no comportamento afetivo como no relacionamento com o outro, os sujeitos com SD expressam sua afetividade mediante características positivas e negativas.

Concebe-se que, todo ser humano em desenvolvimento traz consigo as poucas experiências vividas e, também algumas concepções e compreensão acerca daquilo que percebe à sua volta, sendo que tudo isso ainda está em pleno processo de edificação. Para o pleno desenvolvimento do sujeito, a escola, que é fundamentalmente reconhecida, como ambiente de aprendizagem, contribui além desta, com o convívio social entre o aluno e seus pares, professores e demais atores no âmbito escolar, e estas relações são essenciais, na formação do ser em construção.

Silva (2009a) enfocou as interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e os demais alunos, no contexto do ensino regular, tendo como objetivo analisar as formas de comunicação e as práticas de aprendizagem colaborativas entre alunos com NEE e os demais alunos, das séries iniciais e finais do ensino fundamental, no contexto do ensino regular. Para compreender quais tipos de interação poderia contribuir com a aprendizagem dos alunos com NEE, baseou-se na teoria histórico-cultural, na intenção de revelar a interação entre os alunos, como uma ação fundamental de aprendizagem. A autora através dos resultados apurou que o modo como a interação aluno-aluno se dá na sala de aula, não se limita apenas à transmissão oral de conhecimentos, o aluno sem deficiência ao fazer suas atividades, mostra ao aluno com NEE como ele deve proceder com as suas. Silva constatou ainda que, na interação aluno-aluno, no que diz respeito aos alunos com NEE o rótulo de deficiente que às vezes lhes é atribuído, bem como as características que lhes são peculiares, não determinam, no sentido relacional, mudanças em suas interações com seus pares.

Considera-se incontestável o direito que todas as crianças têm de conviver socialmente com as demais, e o ambiente que lhe garante esse direito é a escola, onde todos juntos dividem experiências, onde aprendem, onde concordam e discordam, constroem amizades, onde rivalizam e aprendem administrar conflitos. E toda essa riqueza de vivências é benéfica aos alunos com DI, que graças à inclusão se pode perceber que, a maioria dos problemas que geralmente são atribuídos às crianças com a deficiência, pode ser comum a todas e, faz parte das etapas do processo de seu desenvolvimento, e que tanto as crianças com DI quanto as outras são beneficiadas pela convivência escolar, haja vista, que esta se torna produtora à aprendizagem, por meio do convívio saudável entre as pessoas e suas diferenças.

Em São Leopoldo-RS, Oliveira (2010), investigou sobre a importância do afeto no processo de ensino e aprendizagem e as suas possíveis implicações na relação educador-educando. A autora utilizou como referencial teórico Wallon e Piaget, que consideram que as

características mentais de cada uma das fases do desenvolvimento são determinantes para a construção da afetividade, além de ter grande influência sobre o desenvolvimento intelectual. A metodologia utilizada na elaboração do trabalho foi de caráter bibliográfico-dedutivo. E a conclusão a que chegou a autora foi que a interação entre professor e aluno contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança e que a afetividade é um importante estímulo para o ato de aprender.

Para a escola, é essencial considerar a valoração do fator afetivo no processo ensino-aprendizagem, pois dependendo da maneira que for afetada, a criança assimila as experiências de aprendizagem satisfatoriamente, ou não, o que deve obedecer ao princípio de como o professor conduz as interações em sua sala de aula. No campo das emoções, a afetividade pode atuar como facilitadora tanto dessa interação quanto da inter-relação do professor com o aluno, e ainda com os outros alunos.

Todo ser humano é diferente em sua individualidade, tanto na área cognitiva quanto na afetiva, permanecendo assim, por todas as etapas de seu desenvolvimento. Portanto, não é impondo padrões de comportamento que, o adulto vai facilitar o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. No caso do professor, ele terá que proporcionar situações de interação que facilitem a aprendizagem de todos os alunos, levando em consideração as especificidades intelectuais e afetivas de cada um. A intervenção do professor, na realização das atividades do aluno, induzirá este a aprender e discriminar sua experiência entre o seu eu, e o outro. A qualidade da afetividade da relação professor-aluno é decisiva para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno, pois são os afetamentos sucedidos nessa interação, que desencadeiam o reconhecimento do eu e do outro, o que identifica os sujeitos em questão.

Dentre os desafios que os professores encontram em sua sala de aula, na visão dos autores citados, destaca-se a inclusão de alunos com DI. As interações entre professores e alunos com DI e destes com os demais alunos nas salas de ensino regular, são interações que visam induzir a aprendizagem destes alunos. O ingresso na escola, de um aluno diferente é o ponto de partida para a inclusão. Os alunos que apresentam NEE caracterizam uma visão de educação para a diversidade, sem delimitar os espaços de discussões nem de ação dentro do ambiente escolar, que admite as diferenças, mas não as desigualdades, e concebe todos os envolvidos na ação educativa, como sujeitos do conhecimento.

Na sequência traz-se a abordagem metodológica, através dos caminhos percorridos por esta investigação, caracterizando a pesquisa, o campo e os sujeitos deste estudo.

### 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste item, expõem-se os caminhos percorridos por esta investigação, inicia-se caracterizando a pesquisa e explicitando a metodologia adotada através da caracterização do campo de pesquisa. A seguir delinea-se o perfil dos sujeitos, o detalhamento das técnicas e instrumentos de coleta de dados, a descrição dos procedimentos gerais da pesquisa e da descrição do processo de análise dos dados tendo por base as categorias e subcategorias. Este item do trabalho teve o aporte teórico dos autores como Gressler (2004), Severino (2007), Vygotsky (2008) e Bardin (2011).

#### 3.1 Características da pesquisa

Para este estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, porque esta privilegia a análise de microprocessos, que por meio do estudo das ações sociais individuais e de grupo, busca investigar um fenômeno social, onde é preciso considerar os diferentes aspectos que envolvem os sujeitos, na intenção de descrever e analisar a cultura e o comportamento humano, do ponto de vista dos que estão sendo estudados em seus ambientes naturais. Neste sentido, procurou-se compreender a relação (afetiva) entre professor e alunos com DI no ambiente escolar inclusivo, a partir do discurso destes sujeitos. Partindo do pressuposto de que a forma como o professor afeta e é afetado, pelo aluno com DI, pudesse contribuir com a inclusão deste aluno. Por isso, decidiu-se realizar este estudo com professores e alunos com DI da Rede Pública Municipal de São Luís, onde surgiu a inquietação, que culminou nesta pesquisa.

Segundo Gressler (2004, p. 43):

A abordagem qualitativa difere, em princípio, da abordagem quantitativa, à medida que não emprega instrumentos estatísticos como base do processo de análise. Essa abordagem é utilizada quando se busca descrever a complexidade de determinado problema, não envolvendo manipulação de variáveis e estudos experimentais. Contrapõe-se à abordagem quantitativa, uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, numa visão holística dos fenômenos.

A partir desta abordagem, evidenciaram-se conceitos, ideias e entendimentos sobre os dados coletados, principalmente, da análise microgenética que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e das relações interpessoais. De acordo com Vygotsky (2008), o caminho para se alcançar o objetivo proposto é o tipo de análise que denominou *análise em unidades*, um produto que, ao

contrário dos elementos, preserva todas as características fundamentais do todo, não podendo ser dividido sem ocasionar perda.

Vygotsky (2008, p. 9) ressalta ainda que:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos, até o comportamento e a sua atividade.

Nesta pesquisa, utilizou-se a metodologia de estudo de caso que de acordo com o ponto de vista de Gressler (2004, p. 55):

[...] dedica-se a estudos intensivos do passado, presente e de interações ambientais (socioeconômica, política, cultural) de uma unidade: indivíduo, grupo, instituição ou comunidade, selecionada por sua especificidade. É uma pesquisa profunda (vertical) que abarca a totalidade dos ciclos de vida da unidade (visão holística). Nesta modalidade de investigação, o caso não é fragmentado, isolado em partes, pois, na unidade, todos os elementos estão inter-relacionados. Baseia-se em uma variedade de fontes de informação, e procura englobar os diferentes pontos de vista presentes numa situação.

Gressler (2004, p. 56) diz também que “o estudo de caso, devido a restrição da amostra, torna-se um estudo limitado quanto à representatividade e, conseqüentemente, quanto à extrapolação de seus resultados”, entretanto, diz ainda, que a flexibilidade do estudo de caso permite a descoberta de novas relações, que perpassa pela capacidade, sensibilidade e preparo do pesquisador. Dentre os quatro tipos de estudo de caso, citados pela autora, esta pesquisa se enquadra no estudo de caso, que segundo a autora:

Esta modalidade é utilizada para investigar pessoas com características peculiares, tanto positivas como negativas, como deficiência mental, a genialidade, as habilidades para música, dança, política, liderança, literatura, ciência entre outras. Nesta modalidade, geralmente toma-se como base principal de coleta de dados as entrevistas abertas, ou semi-estruturadas, que vão aprofundando as questões durante o processo de entrevista (GRESSLER, 2004, p. 57).

Nesta metodologia, conforme Gressler (2004), o caso não é fragmentado nem isolado em partes, visto que na unidade todos os elementos estão inter-relacionados, baseando-se em variadas fontes de informação onde se procura abarcar diferentes pontos de vista presentes em determinada situação. O trajeto seguido no estudo de caso foi: identificar pontos críticos, em uma fase exploratória; delimitar o estudo; estabelecer o objetivo ou elaborar a hipótese e o problema; elaborar o desenho da pesquisa; coletar os dados; organizar as informações, analisando-as para formar uma harmônica reconstrução da unidade em estudo; expor os resultados e discutir sua significância. Com este procedimento considerou-se a possibilidade de adquirir conhecimento do fenômeno estudado, a partir da exploração intensa de um único caso.

## **3.2 Universo da pesquisa**

No processo investigativo, uma vez que este foi o ambiente, onde os dados foram coletados e, no qual o fenômeno estudado aconteceu, era fundamental definir o campo de pesquisa. Optou-se, portanto, como universo da pesquisa, a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, por ser o espaço onde a pesquisadora atua profissionalmente e, conseqüentemente, suscitou o interesse desta investigação.

### **3.2.1 Lócus**

Considerando os objetivos desta investigação, delimitou-se o espaço em três escolas da referida rede de ensino, e através de estudo caso intentou-se compreender as manifestações afetivas, que emergem das interações entre três alunos com DI e suas respectivas professoras, em cada uma das escolas.

A escolha das escolas deveu-se ao fato de estarem localizadas em áreas específicas de São Luís, sendo uma de pequeno porte, e as outras duas de grande porte, mas todas têm, em comum, alunos pertencentes a uma classe social menos favorecida, e também trazem em seus registros matrículas de alunos com DI, nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto aos professores, são todos efetivos, e moram em bairros diversos.

## **3.3 Sujeitos**

O interesse da investigação induziu a escolher sujeitos, que fossem partícipes do objeto desta pesquisa, que pudessem contribuir com suas vivências para a compreensão deste estudo. Neste contexto, enfocam-se as experiências vividas e os conhecimentos intrínsecos aos sujeitos da pesquisa, como forma de apreender por meio das declarações dos participantes um pouco da subjetividade de cada um. Neste sentido, a investigação fundou-se, essencialmente, no diálogo com os sujeitos, no entendimento de que os professores e os alunos com DI, ao falarem sobre suas vidas, partiram de seu contexto social, entendido como o lugar onde acontecem suas relações pessoais, interpessoais e ambientais, suas experiências gerais, e neles se reconhece os desejos, os sentimentos, as expectativas, e as múltiplas percepções de mundo destes sujeitos.

Considerando o objetivo da pesquisa, elegeu-se como principais sujeitos, o professor e seu aluno com DI. Os professores são todos do sexo feminino com idades entre 40

e 62 anos. Os alunos com DI estão na faixa etária de 11 a 16 anos, sendo duas do sexo feminino oriundas de família de baixa renda e um do sexo masculino, oriundo de família de renda média. Como informantes, elegeram-se as gestoras das escolas.

### 3.4 Procedimentos e recursos para coleta de dados

Esta pesquisa teve como referenciais metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental, de campo e também compreensiva. Bibliográfica porque foi reunido e analisado o material publicado sobre o assunto pesquisado. Documental, pois se baseou, ainda que de forma restrita, em documentos públicos das organizações, publicados em seus websites, para melhor compreensão da estrutura e estágio atual da educação inclusiva. A pesquisa de campo possibilitou o levantamento de percepções dos sujeitos envolvidos acerca das relações afetivas entre professor-aluno com DI, e das possibilidades efetivas de inclusão escolar deste sujeito. Esta foi realizada através dos discursos dos sujeitos por meio de entrevistas semiestruturadas. Foi também classificada como compreensiva, na medida em que buscou, de forma analógica e subjetiva, a compreensão das relações existentes no âmbito escolar entre professor e aluno com DI, e das interações que afetam o processo de inclusão escolar.

Um dos primeiros passos no sentido da elaboração desta pesquisa foi a revisão bibliográfica que possibilitou uma melhor posição para interpretar os resultados de um novo estudo, permitindo a realização do encadeamento teórico e comparações úteis. Gressler (2004, p. 131 e 132, grifo do autor) sobre o assunto versa:

São dois os tipos básicos de revisão de literatura: a) aquela que o pesquisador utiliza para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas ligadas ao tema escolhido, e b) aquela que vai, efetivamente, integrar o relatório do estudo. A primeira compreende a *bibliografia consultada*; a segunda constitui as *referências* do trabalho.

Para a análise foram selecionadas obras de referência, publicações, periódicos, impressos diversos e outras mídias (artigos, textos avulsos, pesquisa em internet em *sítios* confiáveis) e trabalhos acadêmicos (dissertações, relatórios científicos e teses).

Já a pesquisa documental analisa, a implementação, a regularização e as reformas legais que ocorreram ao longo da história da educação inclusiva. Essa modalidade de pesquisa permite analisar documentos que se constituem de dados ricos e estáveis, podendo ser obtidos sem um contato direto com o sujeito da pesquisa.

De acordo com Severino (2007, p. 123):

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do

pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

Na pesquisa de campo, reuniram-se os recursos, que sustentaram este processo investigativo, por meio de entrevistas semiestruturada (APÊNDICE E a G), realizada de forma individual, no interior da escola, durante o turno escolar, com os dados advindos do discurso dos sujeitos partícipes deste estudo.

Segundo Gressler (2004, p. 164):

A entrevista consiste em uma conversação envolvendo duas ou mais pessoas com o propósito de se obter informações para uma investigação. Contudo, não é somente, uma simples conversa, mas, sim uma conversa orientada para um objetivo definido.

Gressler (2004) divide a técnica de entrevista em três tipos: “entrevista não estruturada”, propiciando ao entrevistado ampla liberdade e flexibilidade para que se expresse em seu próprio modo e ritmo; “semiestruturada ou focalizada” é construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade; e “estruturada ou padronizada” que segue uma padronização de questões, cujos parâmetros são pré-estabelecidos.

Nesta pesquisa, a técnica utilizada foi de “entrevista semiestruturada” norteada por um roteiro organizado em perguntas fechadas e abertas. As entrevistas com os sujeitos da pesquisa e com a gestora da escola foram realizadas mediante agendamento e, em horário escolar. Quanto ao número de entrevistas para cada sujeito uma aconteceu com o aluno, uma com a professora e uma com a gestora da escola que foi informante nesta pesquisa, e o período de duração foi de 30 a 45 minutos. Neste procedimento, utilizou-se como instrumento norteador, um roteiro de entrevista semiestruturada e previamente elaborada. Através do discurso destes sujeitos, o conteúdo obtido foi transformado em textos descritivos, que subsidiaram o entendimento acerca da relação afetiva, e como estas afetaram os sujeitos da pesquisa, através das interações entre estes. Nesse contexto, buscou-se compreender as interações e trocas afetivas entre o professor e o aluno com DI na intenção de refletir como os afetamentos decorrentes destas, pudessem contribuir ou não para a inclusão do aluno com DI, num ambiente que pretende ser inclusivista com o aluno deficiente.

Além do roteiro das entrevistas para direcionar o alcance do objetivo desta pesquisa, utilizou-se: gravador para registrar os diálogos, como garantia de que fossem transcritos na íntegra; máquina fotográfica para documentar situações que satisfizessem a esta pesquisa; e também o termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes, e responsáveis, no caso do aluno com DI, onde se sustentou o sigilo e o uso das informações (APÊNDICE B a D).

Os campos empíricos, para a realização deste estudo foram os espaços e contextos escolares, onde se materializam as ações dos sujeitos em questão. Após a coleta dos dados, realizou-se a organização e a análise do material coletado, seguindo-se a interpretação dos resultados.

### **3.5 Organização, sistematização e análise dos dados**

Os dados levantados através das entrevistas foram organizados pela técnica da análise de conteúdo, onde foi realizada a classificação das respostas dos entrevistados, segundo as variáveis levantadas no questionário.

Após a coleta de dados, fez-se necessário a análise de conteúdo, que conforme Bardin (2011, p. 48) compreende em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo representou o instrumento de pesquisa empregado para determinar a presença de algumas palavras ou conceitos dentro de um texto ou conjunto de textos, a partir da análise dos dados (qualitativa e/ou quantitativa) e das relações entre eles, com a finalidade de inferir sobre as mensagens contidas no texto.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo busca compreender o que está por trás das palavras. É a procura de outras verdades por meio das mensagens.

Ainda, segundo a autora:

A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios, (por excesso ou por recusa), no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 149).

O procedimento para a análise dos dados das entrevistas obedeceu às seguintes etapas: leituras das entrevistas transcritas na íntegra; seleção e agrupamento dos dados relativos às questões formuladas de cada entrevistado; elaboração de um quadro para cada questão formulada com as respostas de cada entrevistado; síntese dos dados dos entrevistados por questão, e em seguida por tópicos.

O material apreendido, decorrentes das interações entre os sujeitos da pesquisa, e coletados através de seus discursos, foram dispostos e sistematizados e posteriormente transcrito em formato de textos descritivos, onde foi possível interpretar, inferir e concluir acerca do que foi coletado.

As entrevistas realizadas nas escolas foram gravadas com uma duração aproximada de quarenta minutos, com agendamento prévio, de forma a garantir a disponibilidade dos sujeitos para o fornecimento dos dados, após autorização dos entrevistados (APÊNDICE A) e, posteriormente, digitalizadas, foram transcritas integralmente para sustentar a leitura e releitura das falas dos sujeitos e informantes da pesquisa.

Para o prosseguimento de análise, fez-se a leitura flutuante que consistiu em conhecer o conteúdo das entrevistas, onde buscou-se identificar os sentimentos e o conhecimento dos professores e alunos com DI sobre o tema abordado. As informações coletadas nas falas dos sujeitos resultaram na *constituição de um corpus*. Que de acordo com Bardin (2011, p. 126) “o *corpus* é um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

A apuração do conteúdo resultante do discurso dos sujeitos possibilitou a identificação e descrição da percepção destes, sobre a afetividade no contexto escolar inclusivo, embasada em suas percepções e nos sentimentos desses sujeitos.

### **3.6 Categorizando a pesquisa**

As categorias que fundaram esta pesquisa foram a relação afetiva subcategorizadas através da interação professor-aluno; a deficiência intelectual e o aluno com DI; e a inclusão escolar e os alunos com NEE. Através desta pesquisa identificou-se quais as manifestações afetivas, advindas da interação professor-aluno, colaboraram ou não para a inclusão do aluno com DI.

Neste segmento, evidenciou-se o entendimento da pesquisadora sobre a afetividade, e também a concepção de outros autores sobre esta. Nesse contexto, buscou-se uma aproximação ou distanciamento desses trabalhos com este. Na sequência, apresentam-se algumas considerações acerca da deficiência intelectual, um breve histórico sobre a legislação que embasa a inclusão educacional no Brasil, especificamente se tece também algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com DI.

#### **3.6.1 Concepções sobre a afetividade**

Como as relações afetivas permearam todo este estudo investigativo, faz-se necessário lembrar que a pesquisadora compreende a afetividade como a associação de

todos os nossos sentimentos e predisposições em relação ao outro ou situações, não importando se esses sentimentos e predisposições sejam positivos ou negativos, ou seja, afetividade é o processo de afetar e ser afetado pelo outro, seja de que forma for.

Compreendendo também que, afetividade faz parte da subjetividade do ser humano que para se caracterizar como tal, precisa de vínculos com os outros. Estes vínculos são constituídos na vivência, e na interação com eles, que lhes afetam e são afetados nessa relação.

Reconhecendo que todas as relações são essencialmente afetivas, portanto permeadas por sentimentos que, dependendo da intensidade e do comprometimento das emoções que as sustentam, é o que possibilita um grau maior ou menor, de envolvimento entre as pessoas. Onde está o sujeito, há afetividade, e esta responde aos afetamentos ocorridos nas relações interpessoais e também sociais ao longo de sua vida, onde tudo que ocorre nesse transcurso, tem conteúdos afetivos. A partir do exposto, pode-se afirmar que os afetos são inerentes às vivências do sujeito e, desta forma, não existe vivência sem afeto, e este se reporta à representação do eu, pois a forma com que somos afetados é muito particular, cada indivíduo é afetado diferentemente do outro, mesmo que o estímulo afetivo seja o mesmo, cada um responde a ele de maneira específica. Então, para aprender é preciso que o aluno seja motivado para essa ação, e esse aprendizado é adicionado a sua experiência de vida. Percebe-se que, em toda experiência de vida do sujeito, o afetivo está profundamente ligado a ela. A afetividade interfere, portanto na realidade percebida por cada pessoa, e na representação de mundo particular de cada um.

No referente à afetividade Tassoni (2000, p. 10) diz que:

O termo afetividade leva a um entendimento amplo que envolve uma gama de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos.

Compreende-se que a relação (afetiva) é essencial em toda ação que objetiva uma transformação. A escola como um ambiente social, é propícia, em sua essência para as transformações, onde as ações são planejadas e operam na intenção de unir os sujeitos, favorecendo a maneira de sentir, agir, acreditar e perceber a si próprio e ao outro, possibilitando a manifestação essencialmente humana que conduza à autonomia tanto do professor quanto do aluno.

Nesse contexto, considera-se que a atenção do professor deve voltar-se aos fatores afetivos da relação professor-aluno, para não incorrer no erro de direcionar sua prática apenas para a formação do conhecimento concreto, deixando de lado as abstrações, tão necessárias

para a constituição e evolução do sujeito, já que esta implica na formação do caráter e construção dos valores que alicerçará todo o seu desenvolvimento. Não podendo esquecer que o aluno possui aspectos cognitivos, afetivos, e, como tal, percebe, pensa, interage, aprende se emociona e conquista o seu espaço dentro de seu grupo social e no mundo.

A afetividade segundo Panizzi (2003, p. 2):

É o território das emoções, das paixões e dos sentimentos; a aprendizagem, território do conhecimento, da descoberta e da atividade; organizam-se em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processos individuais internos que se desenvolvem através do convívio humano.

Ainda segundo Panizzi (2003), falar de afetividade e aprendizagem é falar da essência da vida humana que por sua natureza social, se constrói na relação do sujeito com os outros sujeitos, num contexto de inter-relações, onde cada ser particular relaciona-se com outro num processo de desenvolvimento singular, delineado nas relações sociais. Para a autora, afetividade é o território das emoções, das paixões e dos sentimentos, e a aprendizagem, é o território do conhecimento, da descoberta e da atividade que se organizam em fenômenos complexos e multideterminados, definidos por processos individuais internos que se desenvolvem através do convívio humano.

Acredita-se que o primeiro contato entre professor-aluno se dá através das percepções de um e do outro e, também das projeções dos conteúdos das vivências que cada um traz consigo. O professor é determinante no andamento dessa relação, ele é o organizador do ambiente, e como tal deve conduzir e provocar os afetamentos necessários, a fim de um melhor aproveitamento do ensino-aprendizagem. É na dinâmica da sala de aula que os vínculos afetivos devem ser criados e mantidos, para que através destes o professor possa atingir o seu aluno e conduzi-lo para a aprendizagem. Considera-se importante reconhecer que a atenção desses sujeitos é conduzida pela subjetividade de cada um, direcionando também seus valores, suas crenças e seus preconceitos.

Silva (2008, p.20) atesta que “a afetividade representa como cada sujeito é afetado e como essa repercussão desencadeia reações que definem seu jeito de ser, atinge o seu eu”. A autora diz que “afetar é atingir o outro, deixar marcas positivas ou negativas”. No que, concorda-se com a autora, pois esse é exatamente o entendimento desta pesquisa sobre a questão.

Ainda segundo a Silva (2008, p.83):

Afetividade, embora de natureza subjetiva, não é considerada independentemente do meio, relaciona-se com a qualidade que expressamos das interações vivenciadas entre os sujeitos. Interação que confere as experiências, marcas positivas e negativas, tornando o ser humano mais humano.

Enfocando a inclusão de alunos com DI, percebe-se nas palavras da autora, o quanto pode auxiliar na adaptação destes alunos, no âmbito da sala de aula, se considerar que, mesmo sendo de natureza subjetiva, a afetividade carece de interações contidas nas relações entre professor-aluno, que é atuante, embora em algumas ocasiões seja passiva, e, em outras, torna-se, conflitante, mas mesmo assim, esse afetar, é indispensável para o ajustamento destes sujeitos, ao processo ensino-aprendizagem.

Em relação à cognição, a afetividade é um elemento que gera interesse e facilita a compreensão dos conteúdos, portanto, pode-se dizer que os fatores afetivos tendem a favorecer o empenho do aluno para aprender, principalmente quando fomenta necessidades que despertam sua atenção, permitindo que se concentre e mantenha o interesse necessário, nas atividades propostas pelo professor.

No entendimento de Segundo (2007, p.16):

A afetividade participa da aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como o professor se relaciona com seu aluno, reflete na relação do aluno com o conhecimento. Sendo assim, a afetividade está presente no trabalho pedagógico do professor, mesmo quando este não se dá conta. A afetividade em sala de aula ancora-se na idéia de que nesse processo, professor e aluno são afetados e se afetam mutuamente.

Esta investigação tem muito em comum com o pensamento de Segundo (2007), já que esta, também, considera o processo ensino-aprendizagem, como uma ação onde o professor e alunos são afetados e se afetam mutuamente. Neste estudo, aborda-se especificamente, o professor e seu aluno com DI, num contexto inclusivo, intentando verificar como a afetividade, em suas diversas manifestações, poderá ou não facilitar a inclusão destes alunos, cujas especificidades, enquanto sujeitos aprendentes, devem ser atendidas. Assim, acredita-se que a afetividade é um elemento fundante desta investigação, que busca compreender as manifestações afetivas que emergem das interações entre professor e alunos com DI no ambiente escolar inclusivo.

Na perspectiva de Souza (2008, p. 74):

A afetividade possui papel fundamental no desenvolvimento da pessoa, pois é por meio dela que o ser humano demonstra seus desejos e vontades. As emoções, sentimentos e paixões possuem uma função de grande relevância no relacionamento da criança com o meio e com sua aprendizagem.

Nesta circunstância, não se pode deixar de considerar como o aluno com DI, necessita de um olhar diferenciado, um olhar para além daquilo que o delimita, e porque não buscar na afetividade o que não se consegue ver, apenas com os olhos, ou seja, tentar enxergar além da deficiência do aluno, o seu direito de pertencimento, àquele grupo social, e, conseqüentemente, às aprendizagens, a que venha assimilar neste convívio com seus pares e professor.

Guimarães (2008, p. 5) entende a afetividade como um processo de relação entre professor e aluno, que tenha um objetivo determinado de ensino, no qual de acordo com ela identifica três tipos de elementos com diferentes funções, embora continuamente inter-relacionados: o instrucional, que geralmente é realizado pelo professor, o desempenho, o qual é realizado pelo aluno, e o *feedback* que também é frequentemente realizado pelo professor.

Concorda-se com Guimarães (2008), de que são estas formas de relacionamento que vão dar suporte para o trabalho desenvolvido entre os atores do processo ensino-aprendizagem. É através dos relacionamentos que serão embasados a construção de conhecimentos, desencadeando assim, a aprendizagem, tanto para o professor, quanto para o aluno, e é nessa sintonia, que ambos os sujeitos ensinam e aprendem, nesta permuta que se constituem, enquanto indivíduos, agregando competências, com capacidade de criar espontaneamente, em constante busca de sua autonomia. Pode-se até afirmar que os constantes movimentos, que permeiam as formas como o professor e aluno se relacionam, são um fator essencial na ação de aprender e de ensinar.

Pinto (2009, P. 7) alerta para o fato de que não apenas as experiências afetivas do educando, mas também as experiências afetivas dos que ensinam, influem no processo ensino-aprendizagem.

Reconhecer a natureza dessas influências exige tanto autoconhecimento como sensibilidade para a realidade e para o desejo do outro, assim como o conhecimento de que a mediação do processo ensino-aprendizagem, onde a experiência afetiva é o elemento regulador de uma série de outras experiências fundamentais à aprendizagem como prestar atenção, observar, associar, lembrar, relacionar, etc.

A relação tecida entre professor e aluno deve ser pautada no diálogo e no respeito mútuo, respeitar a ideia um do outro, falar, mas também parar para ouvir, fomentar a compreensão e o entendimento entre ambos, sem, contudo, esquecer que é o professor o mediador nessa interação. Nesse entendimento, concorda-se textualmente com o pensamento da autora, quando reconhece que o processo ensino-aprendizagem tem um papel fundamental ao desafiar o aluno, por meio de situações que sejam de desequilíbrio para o aluno, mas que seja adequado ao seu desenvolvimento mental, e em se tratando de aluno com DI, o desafio adequado possibilita, gradativamente, a construção de seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que auxilia o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, tão necessário em cada etapa de seu desenvolvimento.

Acredita-se que o desenvolvimento afetivo é favorecido, principalmente, pela qualidade dos estímulos originados no meio e, através das interações com os demais, estabelece relações pelas quais são afetados e conseqüentemente também afetam. Mediante essas circunstâncias é que a criança estabelece vínculos com as outras pessoas, que podem

ocasionar toda gama de sentimentos, tanto de bem-estar quanto de mal estar. As interações entre as pessoas se dão em atos contínuos, entre uma pessoa e outra onde forma sua identidade pessoal, e, desta, com o grupo construindo assim sua identidade social. As relações, ao se iniciarem devem partir do princípio de que se as limitações de um são respeitadas, por favorecerem o reconhecimento das limitações do outro.

Todos os pesquisadores acima citados desenvolveram seus estudos, com objetivo de demonstrar que a afetividade é inerente ao ser humano e, como tal, ela interfere na cognição e na constituição do sujeito. Estes autores partiram da premissa de que é preciso que as relações professor-aluno sejam permeadas pela afetividade, para que estes possam construir suas trajetórias de vida, no constante movimento de transformação, que é a aprendizagem. E nas conclusões de seus estudos, todos concordaram sobre a importância da afetividade no processo de aprender.

Nessa perspectiva, não se pode deixar de citar que, o tema afetividade também é abordado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil, 1997, pag. 64):

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido.

Em síntese, a disponibilidade cognitiva e emocional dos alunos para a aprendizagem é fator essencial para que haja uma interação cooperativa, sem depreciação do colega por sua eventual falta de informação ou incompreensão.

Mediante o exposto, concebe-se que afetividade e a inteligência, são aspectos indissociáveis, internamente ligados e influenciados pela socialização, e que esta (afetividade), pode vir a ser o elo que fará o professor efetivar as demandas individuais dos seus alunos.

### 3.6.2 Algumas considerações sobre a deficiência intelectual

Para melhor compreensão sobre a deficiência, cita-se o conceito de DI adotado pelo Ministério da Educação:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1997a, p. 27).

Acredita-se que não se pode compreender a DI apenas através de conceitos fechado em torno do déficit, sem levar em conta o contexto social desse sujeito e também suas aptidões cognitivas. Sobre a deficiência intelectual Vygotsky (2003b, p. 261) afirma que:

[...] essas deficiências se expressam diminuindo a acumulação da experiência individual. Essas crianças são lentas para formar novos reflexos condicionados e, portanto, estão limitadas de antemão quanto a possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diverso e complexo.

Por isso a tarefa natural da educação dessas crianças é estabelecer as reações vitais imprescindíveis que possam propiciar sua mínima adaptação ao ambiente, para torná-las membros úteis da sociedade e fazer com que tenham uma vida consciente e laboriosa.

Vygotsky (2003b) diz ainda que sob o enfoque psicológico não é aconselhável isolar as crianças com deficiência intelectual, em classes especiais, pois estas necessitam exercitar amplamente sua interação com as demais pessoas do ambiente escolar e, nessa interação, estender o conhecimento para além dos iguais, no sentido da deficiência, ou seja, através do convívio com os demais, aumenta seu repertório de aprendizagem.

A deficiência intelectual compreende um comprometimento das funções intelectuais do sujeito, e esta pode dificultar todo o seu desenvolvimento interferindo no seu comportamento, e na adaptação ao seu meio social, tanto no âmbito familiar, como também na interação com outros grupos sociais, na comunicação, nas atividades de vida diária, no lazer, na saúde, na segurança, e também no seu desempenho acadêmico e profissional.

Sabe-se que o diagnóstico clínico da DI, ainda tem influência significativa no ambiente escolar, logo, as informações contidas neste delimita, no imaginário de alguns professores, gestores, as possibilidades de desenvolvimento educacional desse aluno, que já vem estigmatizado pela deficiência. Compreende-se que, não é função da escola, engessar pessoas que estão nesse espaço para aprender, nem achar que estes não tem condição para tanto, mesmo que exista um diagnóstico clínico que sustente o seu entendimento. Principalmente, quando os preceitos da educação inclusiva, profere que a escola deve investir na educação de todos os alunos, construindo e facilitando o seu espaço, para efetivar o aprendizado, onde o limite é desconhecido, pois não se pode precisar aonde chega o interesse deste aluno, quando incentivado e reconhecido como sujeito que aprende e, portanto pode e deve ser ensinado como todos os outros. De acordo com Carvalho (2006a, p. 128):

Independentemente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação.

É a escola, através do professor quem deve investigar o que o aluno quer, o que precisa, e como aprende, para então, realizar a função a qual se propõe, ou seja, facilitar aprendizagens. Muitas vezes, pautar seu ofício de ensinar em um diagnóstico, pode ser uma

ação maldosa, que pode instituir no aluno com DI o fracasso, e o professor, enquanto sujeito que ensina, deve refletir sobre seu despreparo em lidar com a natureza humana, em suas diversas nuances. A reclamação de alguns professores, quanto ao fato de não estarem preparados para o processo inclusivo, parece esconder outras razões, pois percebe-se que está faltando algo na dinâmica do cotidiano escolar, que vai além do simples desconhecimento sobre a deficiência e, também de que cada aluno tem sua maneira particular de aprender.

Promover um ensino, pautado no respeito e na atenção à diversidade, significando a aprendizagem para cada aluno em particular, é a função básica da educação inclusiva. Manifestar emoções diversas acerca da inclusão de deficientes é uma reação humanamente compreendida, no sentido de que estes sentimentos estão atrelados às ideias pré-concebidas e ao confronto com o desconhecido, frente a pessoas tão singulares, e com modos atípicos de aprender.

Urge refletir sobre a inclusão, em uma melhor qualidade do ensino-aprendizagem, na medida em que, estimula o desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito, possibilita o entendimento de que todos são igualmente beneficiados, com o convívio com a diversidade, e que esta, favorece uma educação voltada para o reconhecimento de direitos e deveres de todos os envolvidos.

A demanda educacional atualmente, mira a escola que contemple a diversidade, em suas mais variadas dimensões, e assume sua importância, enquanto produtora e produto de aprendizagem. A conscientização das possibilidades de escolhas, da capacidade de desfrutar e dividir experiências, socializar conhecimentos, atende a uma proposta inclusivista, e implica em uma efetiva participação social de todos. A maneira como a criança é tratada na escola e a importância que esta confere ao cognitivo não é compatível com a demanda do aluno com DI, que necessita ser vista, enquanto sujeito, em suas funções: motoras, afetivas e cognitivas, pois é a relação intrínseca entre todas estas funções, que permitirá ao professor vislumbrar todas as possibilidades de seus alunos.

A aprendizagem, entendida como impulsora do desenvolvimento, traz ao cenário da sala inclusiva a compreensão que deve ter o professor, para lidar com seu aluno com DI. Segundo Wallon (2007a, p. 227), “Se a mente colhe o mais das vezes no mundo exterior as impressões entre as quais ela flutua, elas podem também vir a faltar-lhe por incapacidade da atenção de descobrir, recortar, individualizar nelas um motivo.”

Compreendendo que o comportamento humano é muito variável, tanto no âmbito pessoal quanto social. O comportamento das pessoas com DI, em sua essência, não difere dos demais, pois esse é uma característica inerente a todo e qualquer sujeito. Nessa compreensão,

o professor precisa estar atento para as dificuldades deste aluno e agir, com intervenções pontuais na intenção de estimular o desenvolvimento e seu desejo para aprender, e essa ação possibilita ativar as áreas mais fragilizadas deste aluno.

Para Vygotsky (2003a, p. 37):

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social.

Sabe-se que, a área de maior desenvolvimento das crianças deficientes é a do comportamento, principalmente se considerarmos que as possibilidades inatas são fisiológicas e as perspectivas funcionais são comportamentais. Nesse entendimento, considera-se necessário efetivar o processo educativo do aluno DI e acreditar que este, como todo sujeito humano, é essencialmente sujeito da aprendizagem, e nessa crença, a escola pode contribuir significativamente nas primeiras incursões de vida escolar de seu aluno, estimulando-o em todos os aspectos do desenvolvimento, como o afetivo, o motor, o perceptivo, a linguagem, e a socialização.

Vygotsky (2003a, p. 61), diz que no processo de desenvolvimento do sujeito, é possível distinguir:

[...] duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

Nessa compreensão, o professor deve observar o comportamento do aluno com DI, visto que é através desta que acontece a indicação de possibilidades para a intervenção educativa. O professor não deve esquecer que a área cognitiva precisa de toda espécie de estímulo. Para tanto, é necessário condições favoráveis de aprendizagem que desafie o aluno com DI a desenvolver atividades mais complexas, e, através destas, alcançar os níveis mais elevados do conhecimento, o que jamais acontecerá se este for excluído das ações sociais e cognitivas, no cotidiano da sala de aula.

Existe um entendimento, entre alguns professores, de que todas as atividades a serem desenvolvidas com alunos com DI devem partir de situações concretas para melhor apreensão por parte deste aos conteúdos ministrados. De acordo com Vygotsky (2003a, p. 116), isso não é completamente verdadeiro, “[...] o concreto passa agora a ser visto somente como um ponto um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato – como um meio, e não como um fim em si mesmo”. Ainda de acordo com o autor, o ensino da criança com DI deve visar à superação das dificuldades inatas, ou

seja, é preciso a todo o momento impulsioná-la a desenvolver o pensamento abstrato e reconstruir o que falta em seu próprio desenvolvimento.

A educação inclusiva traz consigo a necessidade de a escola repensar seus objetivos no que se refere à educação de pessoas com NEE. O objetivo da escola é pedagógico, portanto o enfoque clínico da deficiência não deve ser empecilho para que professores e demais profissionais da educação passem a considerar que são as condições orgânicas de um indivíduo, que determinam e limitam e sua capacidade. A escola inclusivista visa à elaboração de novas práticas e mudanças de posturas, de seus atores. No contexto educacional, o aluno com DI instiga um pensar diferenciado sobre as questões educacionais, repensar valores, crenças e medos do desconhecido e do diferente, dos estereótipos e preconceitos de cada um e dos demais, é fundamental para que se reconheça, que o ingresso do aluno com deficiência, nos ambientes escolares não deve, sob nenhuma alegação, servir para negar suas diferenças, e nem tampouco para igualá-los, se sabemos e nos reconhecemos diferentes.

### 3.6.3 Educação Inclusiva: contexto histórico

A educação que é vista como sustentáculo da sociedade constrói saberes, difunde a cultura, prepara os sujeitos para o exercício da cidadania, e para os desafios da vida adulta. A Educação Inclusiva veio para estender o atendimento educacional a todas as pessoas antes excluídas do sistema escolar, como os indivíduos com NEE e dentre estes os deficientes. Para concretizar esse entendimento, muitos acordos, discussões, reuniões, convenções e conferências internacionais, foram mantidos na intenção de favorecer a efetivação dessa demanda tão atual, que resguarda o direito de todos a partir da legislação que a sustenta.

Mesmo não se reportando diretamente à Educação Especial, a Declaração Universal de Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas - ONU), no ano de 1948, já preconizava em seu bojo, o estabelecimento de que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. E também que todas as pessoas devem ser respeitadas em seus direitos essencialmente humanos tais como, direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade, à dignidade, e à educação.

Nesse segmento destacam-se alguns acordos internacionais, que culminaram na legislação vigente que orienta as políticas educacionais que regem a Educação Especial e a Educação Inclusiva no Brasil, dentre estes, estão às iniciativas da Organização das Nações,

em 1980, que estabelece metas aos países membros para garantir igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência.

O compromisso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990), para promover a universalização do acesso à educação, que foi aprovada através da Conferência realizada em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990.

E traz em seu Artigo 3º:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1990, p.3).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.º 8.069/1990). No Art. 53, assegura a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

No ano de 1993 a ONU instituiu as Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, que estabelece padrões mínimos para promover igualdade de direitos à educação em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, em ambientes inclusivos.

A Declaração de Salamanca, que reafirma o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de educação, voltada para pessoas com NEE, dentro do sistema regular de ensino, determina:

- todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação, e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios;
- os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994, p. 1).

Sobre a Educação Inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, expressa que:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou

zonas desfavoráveis ou marginalizadas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1994, p. 17 e 18).

A LDBEN (Lei N.º 9.394/1996) assegura aos alunos com necessidades especiais currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades específicas (BRASIL, 1996).

E os Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares, 1998), norteiam sobre as estratégias para a educação de alunos com NEE.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada em Guatemala no ano de 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação.

O Decreto presidencial de n.º 3.298/1999 regulamenta a Lei no 7.853/89 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória, em cursos regulares de escolas públicas e particulares, de pessoas com deficiência (BRASIL, 1999).

O Plano Nacional de Educação, evidencia a responsabilidade da União, dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, na implementação de sistemas educacionais, que asseguram o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos (BRASIL, 2001a). E as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, endossa a necessidade para que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade (BRASIL, 2001b).

O Decreto de n.º 3.956/2001, da Presidência da República do Brasil, reconhece o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (Convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva (BRASIL, 2001c).

Também em 2001, a Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação apregoa em seu Art. 10, que:

Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de saúde, trabalho e assistência social. (BRASIL, 2001d, p. 3).

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, estabelece que os Estados participantes, dentre eles o Brasil, devem assegurar um sistema de educação inclusiva, em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o

desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir 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 fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (Art.24) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006, não paginado).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo por propósito a constituição de políticas públicas, no intuito de fomentar uma educação de qualidade que venha atender as necessidades básicas de todos os alunos (BRASIL, 2008a). Este documento determina como objetivo, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com NEE, nas escolas de ensino regular na perspectiva da inclusão escolar, assegurando a intencionalidade da Educação Especial, de se integrar à proposta pedagógica da escola e também a garantir o direito de todos os alunos à educação, ratificando o acesso e as condições de estar e prosseguir com sua escolarização no ensino regular.

Embora exista todo o aparato legal que fundamenta a educação inclusiva, são as pessoas que a concretizam. Nessa perspectiva Carvalho (2006a, p. 77) diz:

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o quê os garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato.

Considerando a abordagem inclusiva utilizada neste estudo, fez-se necessário, trazer para este trabalho, um pouco do percurso da Educação Inclusiva no Brasil, para lembrar como se deu essa evolução que culminou com o estado de inclusão defendido atualmente, e que busca garantir um ensino cada vez mais sincronizado com as demandas do presente e os anseios de uma sociedade mais justa.

#### 3.6.4 Inclusão escolar do aluno com DI

A história da educação de pessoas com DI só ratifica o preconceito com o qual se considera que pessoas com deficiência são incapazes para desenvolver aprendizagens. A inclusão educacional desafia esse entendimento, e incita a mudança quando desafia o ambiente escolar a acreditar no contrário e a incentivar todos os alunos a ultrapassar seus próprios limites. Essa nova concepção de escola é magnânima quando se determina pensar na

educação de alunos com DI, e nas possibilidades de o professor empreender uma forma de organizar sua prática, intentado garantir o desenvolvimento escolar destes alunos.

Educação Inclusiva, para efeito deste estudo é, aquela que respeita as características de cada aluno, que oferece alternativas pedagógicas, que atenda às necessidades educacionais de cada aluno, num ambiente que acolha a diversidade, sem rotular, onde todos possam conviver, respeitando e aprendendo uns com os outros, que garanta acesso e oportunidades para todos, que não exclua pelas diferenças, que resguarde e também assegure a permanência de todos os alunos na escola, sem nenhuma forma camuflada de discriminação, que prime acima de tudo pela equidade social.

Sobre a educação inclusiva, Carvalho (2006a, p.72) diz que:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola.

Partindo do pressuposto de que a Educação Inclusiva é voltada para todos os alunos, com Necessidades Educativas Especiais-NEE, ou não, é dever da escola garantir a estes o acesso ao patrimônio cultural, aos conhecimentos sistematizados, estabelecendo condições de conviver, conhecer e aprender em um ambiente que respeite e incentive suas potencialidades assegurando a sua formação enquanto ser social. Portanto, não é salutar apenas incluir o aluno com deficiência, sem que haja possibilidade aprendizagens e de interação deste, com os demais alunos. A inclusão escolar e, particularmente, dos alunos com deficiência, tem se constituído um entrave para alguns professores do ensino regular. O lidar com as dificuldades desse aluno parece ser um embargo na função do professor que se considera despreparado para a aprendizagem destes, excluindo pelo desconhecimento, quem desde muito cedo é penalizado pelas dificuldades decorrentes de sua deficiência.

Nesta perspectiva, Carvalho (2006b, p. 77) diz que.

O atípico incomoda, gera desconforto, na medida em que pouco se sabe a respeito do porquê alguns são 'mais diferentes' do que seus pares e, em decorrência, o que fazer com eles, em sala de aula. Criam-se representações sociais em torno da diferença, nas quais prevalecem os aspectos 'negativos' - o que falta -, gerando-se atitudes de rejeição, que acabam por estigmatizar e excluir.

Por considerar as características dos alunos com deficiências e suas singularidades para aprender, estes carecem de recursos que viabilizem suas aprendizagens. Na educação inclusiva, o apoio técnico ao aluno com deficiência, é atribuído à Educação Especial, por ser uma modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, e por compreender as características de cada dificuldade de aprendizagem, cabe ao AEE, que

se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal aos alunos que apresentem necessidades educacionais. Na perspectiva atual, frente à Educação Inclusiva, os alunos atendidos são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No que se refere ao aluno com DI, acredita-se que para assegurar seu acesso e permanência no ambiente escolar não depende apenas dos apoios externos ao sujeito, pois este aluno precisa ser influenciado de maneira que desenvolva uma postura ativa diante da aprendizagem, saindo da automação para apropriação participante do próprio saber.

Nesse entendimento, concorda-se com Carvalho (2006b, p.63):

Educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde, tanto eles como os alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar. Neste caso, o “clima” das atividades propicia ações comunicativas entre os alunos e entre esses e seus professores.

Ao pensar na aprendizagem de seus alunos, o professor deverá partir do princípio de que para ensinar, precisa conhecer quem vai ser ensinado. Nesse sentido, acolhe-se as palavras de Guenther (2009, p.71) quando diz que:

Conhecer cada aluno é uma tarefa fundamental do professor, e que o planejamento educacional só tem validade na medida em que é adequado às necessidades mediatas e imediatas de cada aluno, como o indivíduo único e original que é.

Acredita-se que a escola é essencial na constituição de seus alunos, pois nesse ambiente existe uma gama de contextos como atividades, regras e valores, dentre outros conhecimentos, e estes, rompem em riquezas de aprendizagens advindas das diferenças, dos conflitos e dos problemas surgidos nessas relações que se estabelecem entre os sujeitos. É nesse espaço físico, cultural e também social, que os sujeitos seguem e se desenvolvem em sua completude, impulsionados pelas interações de aprendizagens exercidas dentro e fora da sala de aula. Na perspectiva de Vygotsky (2003a, p.115) “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Concebe-se que a escola é um fator determinante no desenvolvimento afetivo e social de todas as crianças, e a aprendizagem por ser concebida como afetiva e social, poderá contribuir e ser, também, um dos principais impulsores do desenvolvimento humano. Vygotsky (2003a) acentua a importância do meio social e das pessoas que dele fazem parte, reforça que o desenvolvimento humano se inicia nas interações com o meio social. Para o autor, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro, que indica, delimita e atribui significados à realidade dos sujeitos. Nesse entendimento, Vygotsky (2003a,

p.40) afirma que, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e social.”

Essa outra pessoa no ambiente escolar, é inicialmente o professor, embora algum outro aluno mais experiente possa vir a desempenhar esse papel. Se reconhecer nesse papel, é de extrema importância para o professor, que não deve subestimar a capacidade do aluno com DI, mas deve encorajá-lo a fazer perguntas, e também a expressar suas opiniões, incentivá-lo a realizar suas tarefas, sozinho, é necessário também esclarecer para este aluno que a tentativa de resolver a atividade é mais valorosa do que o resultado em si. Entretanto, o resultado não deve ser ignorado, uma vez que o aluno com DI deve ser tão respeitado quanto qualquer outro na sala de aula, mas também deve ser cobrado como os outros também são. Essa atitude desejada no professor ratifica o entendimento de Vygotsky, tanto da importância do meio quanto das pessoas que o integram.

O propósito da educação inclusiva é que o aluno com DI aprenda por si mesmo a observar, a construir e a conquistar sua autonomia, para que por meio dessas conquistas, consiga enfrentar qualquer situação. Por isso, é imprescindível desenvolver as potencialidades afetivas, motoras, verbais e cognitivas dos alunos, embora a educação seja um trabalho coletivo, a liberdade de ação tem que ser individual. Como já foi dito, o professor é o outro na relação com os alunos, especialmente com o aluno com DI, e a figura do professor se adapta, como referência de comparação na construção da identidade desse aluno.

Para Carvalho (2006a, p.40):

As comparações entre o Eu e o Outro (quando deficiente), ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que, segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função de suas características diferenciadas.

[...] trata-se da lógica da exclusão, pois a indesejável comparação entre pessoas é feita em torno de certos indicadores que ‘eliminam’ aqueles que não se encaixam, porque fogem do padrão estabelecido.

Há de se considerar que aprender a conviver com a diversidade na escola e nos demais grupos sociais é uma ação que requer criatividade, crença individual de que não existe igualdade entre os seres humanos, e que essa convivência poderá suscitar aprendizagens diversas. Segundo Vygotsky (2008, p.107), “O aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental.”

Nesse contexto, as relações constituídas na diversidade na sala de aula, acarretam na adaptação cognitiva única de cada aluno ao conteúdo, e da possibilidade do aluno com DI ser contemplado em seu processo de aprendizagem.

Acredita-se que acolhida inicial do professor a seus alunos, é o que demarca o início dessa relação, nesse entendimento, Carvalho (2006a, p. 49) afirma que:

A acolhida implica uma série de ressignificações na percepção do outro, bem como um conjunto de providências que envolvem, desde espaços físicos até os espaços simbólicos, ambos propulsores das forças que qualificam a natureza dos laços sociais. Estes se manifestam por meio das interações, com trocas mútuas entre os dois grupos de atores: o dos excluídos e que se inserem na coletividade e os *socius*, dela participantes como membros ativos.

Considerando que a aprendizagem deve ser mediada, o aluno com DI precisa de incentivo e motivo para aprender, e é o professor quem deve direcionar seu interesse para a aprendizagem. A inclusão dos alunos com NEE, de acordo com Carvalho (2006a, p.36), está pautada nos seguintes pressupostos:

Está baseado na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência em escolas de boa qualidade (onde se aprende a aprender, a fazer, a ser e conviver); no direito de integração com colegas e educadores; de apropriação e construção do conhecimento, o que implica, necessariamente, em previsão e provisão de recursos em toda a ordem.

Entende-se que a inclusão escolar, para ser de fato e de direito inclusiva, deve obrigatoriamente, envolver a inclusão do professor no processo educativo, haja vista que este é um dos atores fundantes dessa relação, que envolve principalmente professor-aluno, onde sua ação é entendida como contínua, já que envolve planejamento, implementação, avaliação e aprendizagem, tanto do aluno, quanto do professor, possibilitando um comportamento mais autônomo de ambas as partes. Nessa interação, cada polo dessa relação, intenta que o outro atenda pelo menos alguns dos seus anseios, seja de proteção, de apoio, obediência, de realização, de cooperação, dentre outros, e através das expectativas mútuas, o professor e o aluno, vão se enredando na relação que nem sempre é harmoniosa.

Percebe-se que os alunos com DI, dificilmente necessitam de adaptações estruturais e arquitetônicas. Mas para que este seja incluído, na verdadeira acepção da palavra, de ser, estar e permanecer exige mudanças bem significativas, e estas perpassam pela sensibilidade de todos os membros da escola, e principalmente do professor, que precisará testar seu modelo de ensinar e também reavaliar suas práticas de ensino que tem muito a ver com sua visão de mundo, de valores e de entendimento do que é “aceitação das diferenças”, na intenção de conseguir avanços na aprendizagem e no desenvolvimento de seu aluno com DI. Essas mudanças, certamente, são difíceis de serem enfrentadas, por cada um dos envolvidos, não sendo intenção desta pesquisa, responsabilizar pessoalmente os professores

pela ineficiência da aprendizagem do seu aluno com DI. O que se pretende é levá-los a considerar as evidências que vêm se revelando na maneira de ensinar e de aprender, que não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades tidas como imprescindíveis para que estes alunos não só conquistem o conhecimento escolar, mas, também, a competência pessoal que facilite sua participação no meio social, que exige cada vez mais do sujeito sob todos os aspectos.

Para Carvalho (2006a, p. 79): “[...] a educação inclusiva pode ser considerada como um processo que permite colocar valores em prática, sem pieguismos, caridade, filantropia, pois está alicerçada em princípios que conferem igualdade de valor a todas as pessoas. Todas.”

A inclusão escolar possibilita a todos reconhecer essas diferenças e aprender a aceitar que todos são diferentes, esse desafio contemporâneo, desmistifica a concepção de quem sempre pautou desenvolver o seu trabalho, na compreensão da igualdade, e de que esta facilitaria a aprendizagem. Entendendo que, cada aluno, possui particularidades que o difere de outrem, tanto em valores e informações, como em características pessoais, que o identifica como único. A aceitação da diversidade ressignifica o foco de interesse do professor, que agora precisa se preocupar com o interesse, o estilo e o tempo de aprendizagem de cada um de seus alunos.

Nesse sentido, fica explícito que o desafio da escola inclusiva é trabalhar com seus alunos na tentativa de construir um novo espaço de aprendizagem que busque eliminar todo tipo de exclusão.

## **4 A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E O ALUNO COM DI**

Neste item, relata-se os três casos, iniciando-se com Caso da professora Ana e do aluno Caio, seguido pelo Caso da professora Fernanda e da aluna Aline, culminando com o Caso da professora Isabel e da aluna Regina, organizados através dos itens: conhecimento e concepções da professoras sobre Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual; o trabalho que a professora realiza com o(a) aluno(a); concepção e conduta afetiva da professora; formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão. Para sustentar a compreensão dos casos teve-se como subsídios teórico os autores Vygotsky (2003, 2008), Wallon (2007), Garcia (2005), Carvalho (2006), Costa (2007), Machado (2007), Souza (2008), Silva (2008), Silva, M. A. M. (2009), Machado (2009), Guenther (2009), Guzzo (2009), Oliveira (2010), entre outros.

### **4.1 O Caso da professora Ana e do aluno Caio<sup>5</sup>**

#### **A escola de Ana e Caio**

É uma escola de Ensino Fundamental, da Rede Pública Municipal de São Luís, situada no espaço urbano, com uma população que vai da classe média até a de baixa renda, é um bairro populoso e próximo ao centro, que abriga comércios populares e uma feira tradicional. A escola atende alunos do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, EJA no noturno, totalizando o quantitativo de 218 alunos. De pequeno porte, possui cinco salas de aulas (em média de 28 alunos por sala, exceção feita as salas, com alunos incluídos, nestas a média é de 26 alunos), uma sala da diretoria, cantina, banheiros masculino e feminino, e uma área recreativa. Têm em seu quadro administrativo 35 funcionários divididos nos três turnos. No tocante a adaptações arquitetônicas, possui banheiro adaptado, rampa e corrimão na entrada.

#### **A gestora da escola de Ana e Caio**

A gestora Elisa tem 46 anos é casada, e tem uma filha. É graduada em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar e Educação Especial, em fase de defesa de monografia. Tem 23 anos de profissão. Nesta escola, exerce a função de gestora há cinco anos, atuando nos três turnos.

---

<sup>5</sup> Todos os nomes aqui utilizados são fictícios, na intenção de resguardar o sigilo sobre a identidade dos sujeitos.

O seu início na Rede Municipal, foi como supervisora, em uma escola que já fazia inclusão de crianças no ensino regular, fato que reconhece que não sabia como lidar neste caso. Em sua graduação, inclusão era assunto pouco discutido, e não tinha disciplina que versasse sobre educação especial. Quando se encontrou com essa realidade, frente ao processo inclusivo, buscou informações, fez cursos para se inteirar sobre peculiaridades e demandas dos novos alunos.

### **Inclusão escolar**

Para a gestora, a inclusão escolar visa beneficiar tanto o aluno com deficiência, a escola e também os alunos sem deficiência. Reconhece as dificuldades de inclusão, diz que foi difícil para a escola, no primeiro momento, se adequar às mudanças, “mas as outras crianças colaboram muito com estes alunos”. No caso de alunos com dificuldade mais acentuada, no qual se encaixa o Caio, a equipe toda colabora, principalmente, os alunos que respeitam as limitações dos colegas.

A gestora Elisa, assegura que procura envolver todos os alunos em todas as atividades realizadas na escola, nas aulas de Educação Física, nos momentos festivos, nos quais os próprios colegas incentivam o aluno com deficiência a participar.

Reconhece que tem professores com algumas dificuldades, na adaptação dos conteúdos, mas que tem outras que conseguem. Sobre a prática pedagógica frente à inclusão escolar, esclarece que no início do processo de inclusão, reuniu todos, professores e demais funcionários, para discutir sobre a importância de estar recebendo esses alunos. Para os alunos, informava que na sala de aula havia um colega que precisava de apoio. Mas hoje, não tem mais essa necessidade. Diz que a demanda aumenta a cada ano, e a aceitação está sendo maior, inclusive por parte das famílias.

Expõe que a estrutura física da escola “deixa a desejar”, inclusive para quem não precisa de acompanhamento especial. No banheiro, adaptado, o piso é liso e só há corrimão na sala de recreação. Embora as adaptações arquitetônicas deixem a desejar, todos procuram colaborar com os alunos em situação de inclusão, inclusive os funcionários da cantina.

Sobre o que facilita e o que dificulta o trabalho da escola com os alunos com NEE a gestora assegura que depende muito do professor. Que tem professora que se preocupa em buscar conhecimentos para facilitar sua prática frente ao processo inclusivo, e outras não. Diz que tem professora que pergunta: “No próximo ano ele vai para mim”? E quando a resposta é positiva, fica na defensiva, enquanto outras buscam material fora da escola para ajudar a desenvolver o seu trabalho. No seu entendimento, um facilitador desse processo, seria a presença mais frequente da equipe da área da Educação Especial na escola.

## **Afetividade**

Para a gestora Elisa, a afetividade:

É acompanhar, é estar junto, é proporcionar, é gostar. Afetividade seria um conjunto de ações, e não só aceitar o aluno em sua turma, mas aceitar que ele permaneça. É aceitá-lo em sua totalidade, com todas as dificuldades que o aluno apresente, e essa parceria deve ser estendida à família. Afetividade é cuidar do coletivo (GESTORA ELISA).

Segundo a gestora a afetividade teve influência tanto na sua constituição como pessoa, quanto profissional. Ter crescido num ambiente familiar saudável, de acordo com a gestora, favoreceu sua compreensão de mundo, o seu olhar sobre as pessoas. Disse que não vê, no aluno, a deficiência, mas o aluno, que como outro qualquer, deve ser contemplado com as atividades escolares, e que esse entendimento procura transmitir em suas relações com os professores e demais funcionários da escola.

No que concerne à importância da afetividade da relação professor-aluno, destaca o “olhar do professor”, e que através da afetividade é mais fácil discernir com mais clareza, aonde intervir. Acha que a afetividade e a percepção do professor para com o aluno devem estar unidas, “é a questão de olhar o ser humano, e ver que nele tem potencial”. Nas reuniões escolares, procura elogiar sempre as atitudes que se destacaram na sala de aula das professoras, acha importante esse reconhecimento. Para a gestora “nas salas de aula, as atitudes do professor estão permeadas pela afetividade”.

Sobre a afetividade da relação professor-aluno, a gestora, acha que esta passa principalmente pela segurança, pois a professora através do diálogo, deve transmitir segurança para que o aluno se sinta seguro, que acredite no professor, para então revelar quais as suas dificuldades. “O aluno ao se sentir seguro, sabe que pode confiar na sua professora”.

Especificamente, sobre a afetividade da relação professor-aluno com DI, a gestora Elisa considera fundamental. Afirma que trabalhar num ambiente que é favorável à relação interpessoal, faz com que todas as outras coisas fluam, o professor que conhece seu aluno tem condição de observar os avanços, e os entraves que impossibilitam o aluno de aprender.

Sobre os sentimentos dos professores e demais funcionários em relação à inclusão escolar, diz que a reação “é basicamente a mesma, uns aceitam mais, outros aceitam menos”. Tem professor que pergunta: “Ele vem para cá fazer o que?” A gestora diz que responde: “Sim, eles vêm para cá, porque eles estão na inclusão, porque eles estão com os coleguinhas, está na vivência conosco”.

Quanto aos sentimentos frente às facilidades e dificuldades encontradas pela escola frente à inclusão escolar, a gestora diz não ser fácil, que enfrenta horas de angústia.

Na hora da matrícula, começa o sofrimento: em que sala colocar o aluno, com qual professora? As professoras reclamam do quantitativo de alunos em sala, mas as que apresentam abertura para inclusão rendem mais pedagogicamente do que as outras (GESTORA ELISA).

Sobre a estrutura física da escola, percebe-se que não é compatível para a acessibilidade de todos os alunos, um aluno cadeirante terá sérias dificuldades de locomoção, o corredor entre as salas são estreitos, para outros com deficiência física também, pois corrimão só tem no espaço recreativo, os banheiros são inviáveis para qualquer aluno, mesmo tendo alguma adaptação como portas alargadas e barras, o piso é liso, o que possibilita acidentes, principalmente se estiver molhado.

A gestora Elisa aparenta aceitação incondicional ao processo inclusivo, é atuante e dinâmica, dando a impressão de estar sempre em todos os cômodos da escola, até mesmo durante a entrevista, interrompida várias vezes, enquanto se afastava para gerir os conflitos que demandavam sua presença. No entanto, ressalta-se que aceitar é respeitar as diferenças, é dar oportunidades para todos estudarem e aprenderem os mesmos conteúdos, adaptações podem se fazer necessárias, porém estas não significam, oferecer atividades mais simples para os alunos com deficiência, o que ocorre com as atividades que são oferecidas, pela professora ao aluno Caio. A inclusão, entendida enquanto princípio, como um valor e como tal, constitui-se em um processo contínuo e permanente, deve garantir ao aluno direito à aprendizagem. O oposto configura-se como exclusão, dentro de um processo que se diz inclusivo.

No tocante à afetividade, a gestora diz que esta, seria também aceitar o aluno em sua totalidade, e com todas as dificuldades que este apresenta, mas essa aceitação parece não ter afetado o aluno Caio, (como se pode notar a partir do discurso da professora, as interações que ela estabelece com o aluno) a tolerância com que ele é tratado, não o tem estimulado nem incentivado para a aprendizagem, nem mesmo para a socialização, a situação passiva na qual o aluno se encontra e permanece (já que está há três anos na escola), não aparenta que tenha sido contagiado nessa relação aluno-escola. A gestora parece considerar como afetividade apenas os afetamentos considerados por ela como gostar, aceitar, estar junto, assegura também que é “proporcionar”, mas esse proporcionar até o momento não influenciou nem o aluno nem a professora, para o aprender e o ensinar os conteúdos escolares.

### **A Professora Ana**

A professora Ana, tem 62 anos de idade, vive em união estável há 40 anos, tem sete filhos (três destes são adotados), e oito netos. Cursou Magistério para atuar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, é graduada em Filosofia, e não possui especialização

e nem outro curso relacionado à Educação Especial. Com 32 anos de profissão, está há 20 anos nesta escola que é um dos lócus desta pesquisa.

Quanto à sua escolha profissional diz:

Porque na época, a prioridade para as meninas, era fazer Magistério, e porque, através do magistério eu tinha mais facilidade para conseguir um emprego. Sendo de família pobre e de baixa renda. Quando se tem a cabeça no lugar, procura logo um serviço, já que tem que trabalhar para colaborar com a família, eu pensava assim, eu tinha necessidade de arranjar um emprego (PROFESSORA ANA).

Sua iniciação profissional foi na Televisão Educativa, após treinamento começou a trabalhar como Orientadora de Aprendizagem, hoje atua na Rede Estadual, como Supervisora do Ensino Médio, e na Municipal como professora. Quando iniciou sua trajetória na esfera pública municipal não tinha experiência nenhuma em salas iniciais do ensino fundamental, aprendeu a ser professora no processo, atualmente exerce essa função, na segunda etapa do segundo ciclo ou 5º ano do Ensino Fundamental e até o presente momento não pensa em se aposentar.

Sua experiência com alunos deficientes teve início em 2009, com uma aluna cadeirante, no ano de 2010, quando trabalhava na segunda etapa do primeiro ciclo do ensino fundamental. Teve um aluno com DI, o Caio, e em 2012, voltou a trabalhar com esse aluno, na segunda etapa do segundo ciclo.

A professora Ana, em sua história de vida, teve atitudes que merecem ser pontuadas, tais como sua disponibilidade afetiva para adotar três filhos quando já tinha quatro biológicos, ou seja, se comoveu pela situação das crianças (irmãos biológicos, órfãos), que perderam sua família e fez destes membros da sua, e diz que nem pensa em nenhum deles como se não fossem seus. Para uma professora e um taxista, a família numerosa, segundo suas palavras, foi incentivo para se graduar em busca de oferecer melhores condições para os seus filhos.

Apesar da graduação, pelo tempo de magistério e também pela diversificação da sua experiência, a professora não se dispôs a buscar embasamentos teóricos sobre sua realidade profissional, que lhe possibilitaria um melhor enfrentamento às demandas educativas de Caio, pois esta é a segunda vez que é professora dele.

### **O aluno Caio**

Caio é um pré-adolescente de 11 anos, com DI. Mora com os pais e os três irmãos em local próximo à escola, aparenta se relacionar bem com os pais e apresenta maior afinidade com o irmão menor. Sua escolarização teve início do ano 2004, na Educação Infantil, permaneceu na mesma escola até que ficou retido no ano de 2008, na segunda etapa do primeiro ciclo do ensino fundamental. Em 2009 foi transferido para esta escola, onde

repetiu a segunda etapa do primeiro ciclo, atualmente está cursando a segunda etapa do segundo ciclo, ou 5º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino. Caio frequenta algumas modalidades de atendimento clínico, como fonoaudiologia, ludoterapia e psicomotricidade. Embora tenha sido encaminhado para a Sala de Recursos, não está frequentando, os pais alegam dificuldades para levá-lo a outra escola no contra turno. Este fato, entretanto, configura-se como mais um elemento, que impossibilita a inclusão efetiva do aluno. Caio é partícipe de uma família de classe média, portanto a dificuldade alegada, é que os pais não tem disponibilidade de tempo para levar Caio à Sala de Recurso, e como este tem outros atendimentos, aparentam não considerar o AEE como importante para a aprendizagem do filho.

É um aluno que apresenta dificuldades de atenção, concentração e de linguagem oral (construção frasal). O aluno ainda não desenvolveu habilidades de leitura e escrita, embora consiga desenhar o seu nome, e identificar personagens de contos infantis e de desenhos animados. Entretanto possui desenvoltura para amarrar cadarço de sapatos, tanto seus quanto dos colegas, autonomia para pequenas ações como para pegar água, e mais algumas atividades de vida diária. Apresenta desenvoltura ao lidar com aparelhos celulares e também com computador, vídeo game, televisor e aparelhos de som.

Pelo discurso da professora, parece consenso acreditar que Caio está ali, no espaço escolar, apenas para se socializar, e não para aprender. A maneira que a professora diz tratar o aluno durante as atividades de classe, a não preocupação em envolvê-lo em seu planejamento de aula e nem na execução deste, evidencia sua concepção. No entanto, esta pesquisadora teve oportunidade enquanto aguardava a professora para a entrevista, de presenciar a habilidade de Caio para manusear o aparelho celular, o que para muitos é difícil se familiarizar com todos os recursos disponíveis no aparelho, e ele estava muito à vontade jogando e ganhando o jogo. Se Caio ainda não desenvolveu habilidades de leitura e de escrita, como conseguiu desenvolver o raciocínio e habilidade para usar o celular com tanta destreza? Não seria, dentre outros fatores, porque o aparelho celular é mais interessante que os recursos utilizados pela professora em sala de aula? Subestimar a capacidade de um aluno que já desenvolveu habilidades para ações mais complexas, não é também, subestimar a capacidade do professor no exercício do seu trabalho? Ou do próprio professor, se subestimar, não utilizando todos os recursos pedagógicos que sua imaginação puder alcançar? Mediante o que já foi descrito, o Caio apresenta indícios de que se é algo que lhe desperte interesse, ele aprende.

Relaciona-se bem com os colegas de classe, sempre mostra seus desenhos, os abraça durante as aulas, dá as mãos, pede lanche e divide o seu. Com a professora, só interage quando solicitado, quanto às atividades de classe, só tenta realizar se for direcionada apenas a ele. Exemplos de atividades realizadas com Caio: atividade de reconhecimento dos personagens do livro infantil Chapeuzinho Vermelho; reconhecimento de quantidades através de dados e tampinhas. De acordo com a professora de Caio, este aprende mais quando está trabalhando diretamente com ele, ela acredita que ele não se interessa quando ela fala sobre as atividades para a turma, pelo menos aparentemente parece estar alheio às atividades de classe.

Este parágrafo ratifica o que já foi dito, pois a maneira que a professora afeta e é afetada pelo aluno parece não ter induzido Caio a aprender os conteúdos sistematizados. Simplificar atividade não é adaptar, utilizar apenas material concreto como recurso pedagógico, não ensina o aluno a abstrair, condiciona-o a aprender apenas o que estiver ao seu alcance visual, considerar a não participação de Caio apenas como desinteresse, é demonstrar desconhecimento pelas necessidades do aluno, confirma a tolerância, mas está distante de inclusão.

A professora considera que Caio se dá bem com a maioria dos funcionários da escola, mas aparenta predileção por uma das atendentes da cantina, com quem conversa sempre, e também com o porteiro com quem fica conversando até que o pai chegue para buscá-lo ao término da aula. Seria oportuno e interessante que alguém se interessasse em observar o que favorece para que Caio tenha maior proximidade com estes dois funcionários. Talvez esta observação poderia ajudar como abordar o aluno no processo ensino-aprendizagem de maneira mais efetiva.

#### 4.1.1 Conhecimento e concepções da professora Ana sobre Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

Quadro 1 - Conhecimento e concepções da professora Ana sobre Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual

Sobre educação Inclusiva		Sobre Deficiência Intelectual		
Concepção	Saber necessário ao professor	Conhecimento/ concepção	Forma de construção	Conhecimento que facilita a interação com o aluno com DI
- Garantia da	- O estudo	<b>Conhecimento:</b>	-Através de	-Só o seu

matrícula de todos os alunos, no ensino regular.  Processo muito bom	principalmente da psicologia  <b>Justificativa:</b> 1-Disciplina que lhe dá embasamento para conhecer a personalidade do aluno; 2- Para conhecer os problemas dos alunos; 3-Para ouvir o aluno de perto.	-de um grupo de apoio que atende o aluno no contra turno (Sala de Recurso)  <b>Quantidade de conhecimento:</b> -bem pouco	experiência de vida  -Através da observação e escuta de conversas  -Através da convivência (2)	conhecimento de vida  - Sua experiência  -Sua intuição  -Conhecimento que todos têm dos alunos
--	---	--	--	--

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

O quadro 1 descreve os conhecimentos e concepções da Professora Ana sobre Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual.

O entendimento da professora Ana, sobre a educação inclusiva é de garantir que todos os alunos devem estar matriculados no ensino regular. Para a professora Ana, o processo de inclusão “é até bom, ajuda no desenvolvimento da criança e na socialização, e é um aprendizado para nós professores”.

De acordo com Garcia (2005, p. 12):

O processo de aprendizagem e a interação social estão intimamente relacionados ao longo do desenvolvimento global de uma pessoa. Ninguém se educa sozinho. O papel do professor é de suma importância na formação deste indivíduo como membro ativo de uma realidade social.

Entender a inclusão apenas como garantia de matrícula no ensino regular, é um equívoco. A inclusão é um processo no qual o trabalho pedagógico deve ser desenvolvido para que atenda a todos os alunos, sem distinção. De acordo com Boato (2009), numa relação pedagógica não podemos delimitar até que ponto o aluno vai se desenvolver, mas podemos acreditar em suas potencialidades e investir em seu desenvolvimento.

A professora Ana considera que para o professor obter êxito em seu trabalho, frente à Educação Inclusiva, deve buscar embasamentos teóricos principalmente na área de psicologia, pois este conhecimento facilitará o entendimento a respeito da personalidade do aluno. Considera também que é importante para o professor ouvir alunos e conhecer os seus problemas de cada um.

A Psicologia, enquanto ciência, contribui através de seus fundamentos teóricos para compreender como o aluno se desenvolve, por meio do estudo sobre os níveis de desenvolvimento, estilos cognitivos, e ritmos de aprendizagem, colabora para compreensão dos fenômenos

educativos, e esses conhecimentos poderão subsidiar as possibilidades pedagógicas, propostas aos alunos. No entanto, a Psicologia não pré-estabelece atitudes e crenças do professor para ensinar e enfrentar as situações em sua sala de aula, embora alguns problemas deste sejam considerados com base em dados psicológicos, a efetivação do processo educativo é pedagógica. Portanto, apenas conhecimentos advindos da ciência psicológica são insuficientes, para a compreensão do processo inclusivo, para melhor entendimento, outros saberes fazem-se necessário tais como, a antropologia, sociologia, dentre outros.

Para Carvalho (2006a, p. 19):

Não se trata, apenas, da apropriação das construções teóricas (as dos educadores, as dos filósofos, sociólogos, antropólogos...), mas de, ao colocá-las em prática, recriá-las, num verdadeiro processo de construção e aprimoramento teórico, a partir da própria prática.

A professora Ana declara não ter conhecimento formal sobre a deficiência intelectual, e o pouco que possui garante que foi construído através de sua experiência de vida, por meio de observação e na escuta das conversas com os colegas, com a convivência, e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento do seu trabalho. Diz ter conhecimento de que na Rede Municipal, existe o AEE, que deve atender ao aluno com DI no contra turno, mas ressalta que seu aluno não frequenta.

Sobre conhecimentos que facilitam a sua interação com Caio, a professora conta só com o seu conhecimento de vida, sua experiência, sua intuição e também o fato de conhecer todos os alunos, já que estes estão há bastante tempo na escola.

[...] essas crianças estudam aqui desde o primeiro ano, com um detalhe de que eles são crianças que todos nós conhecemos, são crianças que eram para serem melhores, mas lá fora eles passam mais tempo e têm muito mais facilidades de aprender o que não devem, eles dão mais valores às coisas que eles aprendem na rua, do que eles aprendem na escola como: pedir desculpas, por favor me empresta um lápis, muito obrigado, quando terminar, esse tipo de atitude e respeito para com as pessoas (PROFESSORA ANA).

No exercício pedagógico não é adequado ignorar a experiência e os conhecimentos advindos desta, porém em qualquer área do conhecimento faz-se necessário o embasamento teórico. A professora Ana, mesmo assumindo essa lacuna em sua formação, até o momento não tentou buscar embasamento teórico, nem na literatura sobre o tema o que certamente viria auxiliar sua prática frente ao processo inclusivo.

Nesse entendimento, Carvalho (2006b, p. 77) diz que:

Além do aprimoramento na formação inicial e continuada de nossos educadores, há necessidade de criarmos espaços dialógicos na escola, para que dúvidas, medos e a resignificação da prática pedagógica possam ser examinados em equipe, como rotina de trabalho. Parece que a apropriação de informações, as trocas de ideias, a verbalização dos sentimentos, sem culpas, constituem “caminhos” para as mudanças de atitudes.

## 4.1.2 O trabalho que a professora Ana realiza com o aluno Caio

Quadro 2 - Trabalho que a professora Ana realiza com o aluno Caio

<b>Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que estimula</b>	<b>Como ou forma de estimular</b>
<p><b>Conhecimentos:</b></p> <p><b>Atitudes e valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como o aluno deve agir e se comportar</li> <li>- Respeito aos adultos e aos colegas</li> <li>- Autonomia de ir e vir nos espaços da escola</li> </ul> <p><b>Habilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-que facilitem a vida escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva todos os alunos a tentar</li> <li>- Permite que vá sozinho buscar o lanche e a outros espaços da escola</li> <li>-“procura desenvolver”</li> <li>- Geralmente se preocupa com os outros no início das atividades</li> <li>- Envolve o aluno na “hora do conto”</li> <li>- Quando tem tempo para o aluno, por causa de seu desinteresse.</li> </ul>
<b>Dificuldades no trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O aluno não entende tudo o que ela fala;</li> <li>- Falta de conhecimento sobre a deficiência do aluno;</li> <li>- O número de alunos em sala de aula;</li> <li>- As dificuldades de todos os alunos nos conteúdos;</li> <li>- Infrequência do apoio da Equipe de Ed. Especial;</li> <li>- Quando ela não percebe a sua necessidade de atenção especial.</li> </ul>	
<b>Facilidades no trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O apoio da direção da escola;</li> <li>- Conversa com os colegas;</li> <li>- Orientações da Equipe da Educação Especial quando vem à escola;</li> <li>- Quando lida somente com o aluno</li> </ul>	

Quadro 2 - Trabalho que a Professora Ana realiza com o aluno Caio (cont.)

<b>Atividades oferecidas ao aluno</b>	<b>Atividades não oferecidas ao aluno</b>
- Atividades de leitura	- Atividades oferecidas aos demais alunos

-Atividades com material concreto; -Atividade que envolve números. <b>Modo de oferecer:</b> - Contos infantis - Com tampinhas e dados	<b>Justificativa:</b> - Porque o aluno não conseguirá realizar de forma alguma
<b>Dificuldades do aluno no processo ensino-aprendizagem</b>	
- Dificuldade da família - Falta de preparo da escola para receber o aluno - Falta de formação do professor sobre a deficiência do aluno	
<b>Facilidades do aluno no processo ensino- aprendizagem</b>	
- Quando consegue estabelecer relação de confiança com o aluno	
<b>Orientações recebidas para o trabalho</b>	<b>De quem</b>
- Adaptação e mudanças das atividades para o aluno <b>Posicionamento da professora:</b> - Considera difícil, pois requer atenção só para o aluno.	- Da supervisora itinerante da Educação Especial
<b>Autoavaliação do trabalho</b>	
- Acha que estão evoluindo (ela e os outros professores) “nem que seja um pouquinho” - Acha que o aluno já desenvolveu a linguagem e já interage	

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

O trabalho que a Professora Ana realiza com o aluno está sintetizado no quadro 2. Sobre as atitudes e valores que estimula o aluno a introjetar e construir, diz que explica, e dá exemplos de como devem agir, e se comportar, a respeitar os adultos e os colegas, e que permite ao Caio autonomia de ir e vir nos espaços da escola. E para estimular os alunos, incentiva todos a tentar fazer as atividades, e permite que Caio vá sozinho buscar o lanche, e andar também por outros espaços da escola. Quanto às habilidades diz que “procura desenvolver” principalmente aquelas que facilitem a vida escolar de seus alunos. Afirma que geralmente é com os outros alunos que se preocupa no início das atividades, mas que na “hora do conto” envolve Caio, e também quando tem tempo disponível para ele, por causa do desinteresse dele.

Neste trabalho, como se pode observar, de acordo com o discurso da professora, não há conhecimentos específicos com os quais a professora estimula o aluno a construir seu

próprio *conhecimento*, que desenvolva a própria capacidade de continuar aprendendo e também de estabelecer relações entre as informações que irão gerar novos saberes. Segundo a professora, Caio não se interessa pelas atividades curriculares, considera como desinteresse a aparente apatia dele, e, nesse momento, o desconhecimento sobre as suas possibilidades de aprendizagem não permite à docente pensar em maneiras de despertar e manter a atenção desse aluno, que possa levá-lo a participar das atividades, a compreender melhor o que está sendo ensinado.

Para Souza (2008, p. 18): “O mergulhar na complexidade do cotidiano escolar, nos permite identificar pistas que trilharam os caminhos das relações e conseqüentemente, da aprendizagem. Somente através da problematização das situações, foge-se das armadilhas de um olhar simplificador.”

A professora Ana elenca como dificuldades em seu trabalho, o fato de o aluno não entender tudo o que ela fala, seu desconhecimento sobre a deficiência intelectual, o contingente de alunos em sua sala, as dificuldades que todos têm frente aos conteúdos curriculares, a falta de frequência do apoio da equipe de Educação Especial e também quando não percebe que Caio necessita de atenção especial.

É dever do professor se especializar em sua profissão, uma vez que a demanda atual exige esse preparo, pois em sala de aula não é apenas o aluno com deficiência que tem NEE, os alunos sem deficiência também podem apresentar dificuldades, e desinteresse pelos conteúdos escolares. Considerando que a maior parte dos professores atua nos três turnos, o tempo destinado para o aprofundamento teórico é pequeno, Silva (2008, p. 30), expõe que:

As múltiplas tarefas das atividades docentes são caracterizadas pela complexidade e dificuldade de conciliar, entre outros aspectos, uma carga horária com um número reduzido de horas-atividade destinadas ao trabalho externo à sala de aula, como a preparação de atividades diferenciadas, correção, leituras e capacitação docente.

Para o melhor desenvolvimento do processo inclusivo, a escola não pode permitir que as dificuldades impeçam o professor de enxergar as potencialidades reais de cada aluno. A professora fala que não possui conhecimento sobre a DI, e pelo que já foi relatado sobre o assunto, vê-se que é essencial para o processo inclusivo que os professores estejam devidamente sensibilizados e esclarecidos sobre as possibilidades dos alunos com deficiência, para que possam garantir aos alunos informações que sustentem a busca pelo conhecimento.

Para Garcia (2005, p. 14)

Dentro das múltiplas interações da sala de aula, a relação professor-aluno, é a de maior importância neste processo de aprendizagem. É nesta relação que professora e

aluno se constituem como sujeitos, desempenhando seus papéis fundamentais dentro do sistema escolar, ou seja, um ensinando e sendo professora e outro aprendendo e sendo aluno.

No entendimento da professora Ana, o apoio da itinerante da equipe de Educação Especial devia ser mais frequente, porque ela tem embasamento teórico, e sua frequência na escola preencheria a lacuna da falta de formação do professor. Pelo que já foi descrito, percebe-se que não é apenas desse apoio que a professora precisa. Na perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com Silva, M. A. M. (2009, p. 31):

Há de se levar em conta que, às vezes, somente o atendimento no ensino regular não responde a todas as necessidades especiais dos alunos. Alguns precisam de uma equipe multiprofissional para atendê-los de forma integral. Assim como para os demais alunos, a educação formal desempenha um papel fundamental para os alunos com algum tipo de necessidade especial.

Sobre as facilidades que encontra em seu trabalho, a professora cita o apoio da direção da escola, as conversas com os colegas, as orientações da equipe da Educação Especial, quando vem à escola e os momentos em que trabalha somente com o Caio.

A troca de experiências entre professores é salutar e pode contribuir para a melhoria de seu trabalho, mas o profissional da educação não deve se ater apenas aos acertos e falhas cometidos por outros. É fundamental que este busque subsídios teóricos para melhor organizar o seu espaço e justificar sua ação.

Segundo Machado (2009, p. 65):

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam; é necessária a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas como transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente.

Quanto às atividades que diz oferecer a Caio, a professora Ana aponta atividades de leitura, através de contos infantis; atividades com material concreto e atividades que envolvem números nas quais utiliza tampinhas e dados. Porém, a ele não são oferecidas as mesmas atividades dos outros alunos, no entendimento da professora Caio não conseguirá realizá-las de forma alguma.

A professora acredita na impossibilidade de Caio realizar as tarefas que são oferecidas aos demais alunos. Ao pensar na aprendizagem de seus alunos, o professor deverá partir do princípio de que para ensinar, precisa conhecer quem vai ser ensinado. Nesse sentido, Guenther (2009, p. 71) diz que: “Conhecer cada aluno é uma tarefa fundamental do professor, e que o planejamento educacional só tem validade na medida em que é adequado às necessidades mediatas e imediatas de cada aluno, como o indivíduo único e original que é”. Mais uma vez aparece o despreparo da professora frente às necessidades do seu aluno com

DI, quando não buscou conhecer as necessidades, nem se preparou para ensiná-lo de maneira que lhe possibilitasse aprender.

Alguns profissionais da educação acreditam que não podem exigir nenhum esforço do aluno com DI, quando na verdade sua função de ensinar requer que todos os alunos se empenhem na tarefa de aprender, e a exigência do professor para efetivar esta ação poderá facilitar a compreensão dos alunos. Segundo Vygotsky (2008, p. 107) “O aprendizado é uma das principais fontes da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.

A maneira de oferecer as atividades pela professora Ana ao seu aluno, tem base na concepção de alguns educadores de se utilizar como recursos apenas material concreto, o que “facilitaria” o entendimento do aluno sobre o conteúdo apresentado. Nessa compreensão, o professor deve observar o comportamento do aluno com DI, visto que é através deste que acontece a indicação de possibilidades para a intervenção educativa. O professor não deve esquecer, de maneira nenhuma, que a área cognitiva também precisa de toda espécie de estímulo. Para tanto, é necessário fornecer condições favoráveis de aprendizagem que desafie o aluno com DI, a desenvolver atividades mais complexas e, através destas, alcançar os níveis mais elevados do conhecimento, o que jamais acontecerá se este for excluído das ações sociais e cognitivas, no cotidiano da sala de aula.

Sobre o oferecimento de atividades apenas com recursos concretos, para Vygotsky (2003a, p. 116):

[...] um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato- falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter.

A professora Ana considera como dificuldades do aluno, no processo ensino-aprendizagem, a falta de apoio da família, o despreparo da escola para receber o aluno em processo de inclusão e a desinformação do professor sobre a deficiência do seu aluno. E como facilidades do aluno no processo ensino-aprendizagem, quando consegue estabelecer uma relação de confiança com o aluno. As dificuldades de Caio de acordo com a professora, dizem respeito a fatores externos a este ou a sua condição. Essa percepção é importante ressaltar, haja vista que a professora não está imputando ao aluno as dificuldades. Entretanto, percebe-se a contradição entre o discurso e a prática, pois a professora tem a crença de que os fatores

que impossibilitam a aprendizagem são externos ao aluno, porém investe muito pouco na sua aprendizagem.

Sobre as orientações recebidas para trabalhar, diz que é recomendado pela professora itinerante da Educação Especial a adaptar e mudar as atividades para o Caio, mas considera difícil a tarefa, por requerer atenção só para este aluno.

As atividades tem que ter adaptação, mudança, por exemplo, um aluno que sabe ler, e tem coordenação motora faz suas atividades ou não. Mas o Caio, a gente já sabe que não pode fazer a mesma atividade. Por exemplo, Caio vamos ler isso aqui, ele não vai fazer de jeito nenhum, agora se você coloca um material concreto, e pergunta: o que é isso aqui Caio? Ele sabe te dizer o que é o objeto (PROFESSORA ANA).

A adaptação ao conteúdo escolar, na educação inclusiva, é realizada pelo aluno, frente ao seu desenvolvimento intelectual, mas ao professor cabe diversificar os meios de acesso ao conteúdo na sala de aula, oferecer atividades que possibilitem diferentes graus de complexidade, assim como conteúdos distintos sejam trabalhados em sala de aula (BRASIL, 1997b). No entanto, esse entendimento não é assimilado pela maioria dos profissionais, que persistem com a prática de que adaptar é criar estratégias que facilitem a realização das tarefas escolares.

A professora Ana acha que ela e os demais professores estão evoluindo em seus trabalhos frente aos alunos em situação de inclusão. Segundo suas palavras, “nem que seja um pouquinho”. No seu entendimento, atualmente, Caio desenvolveu a linguagem e também já interage com ela e com os colegas.

#### 4.1.3 Concepção e conduta afetiva da professora Ana

Quadro 3 - Concepção e a conduta afetiva da professora Ana

<b>Concepção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É calor</li> <li>- É reciprocidade</li> <li>- É dar e receber sem querer de volta</li> <li>- Dar tudo de si, para haver mudança nos alunos</li> <li>- É companheirismo</li> <li>- É orientar os alunos</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- É conversar</li> <li>- É elogiar o aluno</li> </ul>	
<b>Importância da afetividade da relação professor-aluno</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sem ela a criança “se perde muito cedo”</li> <li>- Ajuda os alunos a aceitarem as diferenças dos colegas</li> </ul>	
<b>Momentos de contribuição da afetividade entre professora e alunos e alunos e alunos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retorno da professora demonstrando satisfação pela realização da atividade pelo aluno</li> <li>- Quando o aluno colabora em alguma tarefa com a professora</li> <li>- Quando o aluno ajuda o colega a realizar a atividade</li> </ul>	
<b>Momentos de contribuição da afetividade com o aluno com DI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação “igual a relação que estabelece com todos”</li> <li>- Elogiar o aluno pela atividade realizada</li> </ul>	
<b>Ideal de afetividade com os alunos com DI</b>	
<b>Com os alunos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser amigo do aluno e ele do professor, pois é muito prazeroso.</li> <li>- Deve sempre existir.</li> </ul>	
<b>Com o aluno com DI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratar o aluno da mesma maneira e em todos os momentos.</li> <li>- Fazer com que o aluno perceba que o aluno é capaz.</li> </ul>	
<b>Afetos suscitados da relação com o aluno com DI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Receio no início da relação</li> <li>- Fez com que encarasse o trabalho como desafio e oportunidade de crescimento</li> <li>- Sentimento de amor</li> </ul>	
<b>Momentos</b>	<b>Tipo de interações do aluno com DI com a professora e noutros espaços e contextos escolares</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Chegada do aluno</li> <li>- Durante as atividades de classe</li> <li>- No recreio</li> <li>- Noutros espaços e contextos escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimento e ordem para se sentar</li> <li>- Dá atenção quando tem tempo</li> <li>- Permite que vá sozinho buscar o lanche</li> <li>- Permite que vá sozinho e participe quando tem vontade</li> </ul>

No quadro 3 são descritas as concepções e a conduta afetiva da Professora Ana. Afetividade, para a professora Ana, “é calor, é reciprocidade, é você dar, e você receber, não querendo só dar sem querer de volta, você tem que dar tudo de si, para poder haver mudança nos nossos alunos. Afetividade é isso, companheirismo”. “É orientar, é conversar, é elogiar os alunos”. Percebe-se na fala da professora, que ela até procura atingir o aluno, porém seus relatos conflitam com as interações que ela diz estabelecer com Caio.

Entende-se que a afetividade é a associação de todos os sentimentos e predisposições em relação ao outro, ou situações, não importando se esses sentimentos e predisposições sejam positivos ou negativos. Afetividade, neste estudo, é o processo de afetar e ser afetado pelo outro, seja de que forma for. Silva (2008, p. 20), diz que “é legítimo que a afetividade representa como cada sujeito é afetado e como essa repercussão desencadeia reações que definem seu jeito de ser, atingem o seu eu”.

Sobre a importância da afetividade da relação professor-aluno, a professora assegura que sem afetividade a criança “se perde muito cedo” e que procura ajudar os alunos a aceitarem as diferenças dos colegas.

A professora Ana destaca como momentos de contribuição da afetividade entre ela e os alunos e destes com os colegas, quando demonstra satisfação pela realização da atividade pelo aluno, quando os alunos colaboram em alguma tarefa com a professora e quando estes ajudam o colega a realizar a atividade. Em relação aos momentos de contribuição da afetividade com o aluno com DI, diz que procura estabelecer uma relação “igual à relação que estabelece com todos” e que sempre elogia Caio pela atividade realizada.

Para Ana, o ideal de afetividade do professor com os alunos é ser amigo do aluno e este do professor, pois segundo a professora é muito prazeroso quando isto acontece, e que a afetividade nesta relação deve existir sempre. Com o seu aluno com DI, diz tratá-lo da mesma maneira que os demais alunos e que este tratamento se perpetua em todos os momentos, atuando para que Caio perceba que é capaz.

Trato ele com afetividade, da mesma maneira que os outros, e em todos os momentos, porque é assim que deve ser. Na sala de aula, quando você faz uma atividade, uma parte da turma faz e a outra não faz. Então você tem que fazer com que Caio perceba, que ele também é capaz, porque se uns fazem e outros não fazem, então você tem que mostrar para eles também que são capazes, e assim eles pelo menos tentam (PROFESSORA ANA).

A professora assegura tratar Caio igual a todos os alunos, que trabalha para que este perceba sua capacidade, no entanto não oportuniza a ele experimentar as mesmas vivências que os outros, o que o impossibilita de testar sua capacidade.

De acordo com Silva (2008, p. 20):

[...] o professor contagia e é contagiado pelos alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que as experiências vivenciadas no ambiente escolar permitem trocas afetivas positivas, que favorecem a autonomia, auto-estima e fortalecem a confiança dos sujeitos envolvidos; há também trocas afetivas negativas, as quais afetam os envolvidos e sua capacidade de estabelecer vínculos produtivos.

Sobre os afetos suscitados da relação com o aluno com DI, a professora relata que no início foi de receio, mas que a convivência fez com que encarasse o trabalho como desafio e oportunidade de crescimento e atualmente nutre pelo Caio um sentimento de amor.

Na fala de muitos professores, estes não se sentem capacitados para lidar com a inclusão, e por assim se sentirem, têm medo de ao invés de ajudar, contribuir para o insucesso escolar desses alunos.

Sobre os sentimentos dos professores, frente a alunos em situação de inclusão, em seu estudo Costa (2007, p. 33) fala que:

[...] os sentimentos aqui revelados (insegurança, desafio, frustração, solidão, ansiedade, despreparo e angústia) podem predominar entre os participantes devidos às dificuldades anteriormente destacadas, tais como falta de recursos e às relacionadas à metodologia, pois como já foi dito anteriormente os professores participantes alegaram desconhecer práticas variadas que podem ser usadas em sala de aula para contemplar o processo de ensino-aprendizagem.

No tocante ao tipo de interações do aluno com DI com a professora dentro do contexto da sala de aula e noutros espaços escolares, a professora Ana diz que, na entrada de Caio na sala, dá boa tarde e pede para ele se sentar, mas durante as atividades de classe só dá atenção a ele quando tem tempo. Na hora do recreio permite que vá sozinho buscar o lanche e em outros espaços e contextos escolares, também permite que vá sozinho e que participe apenas quando ele manifesta a vontade de ir ou participar. Pode-se inferir que as interações entre professora-aluno estão mais para permissividade que para o desenvolvimento da autonomia do aluno com vista à inclusão, de fato, deste aluno.

A afetividade, tal como é concebida neste estudo, se faz presente no discurso da professora, entretanto, os afetamentos decorrentes das interações entre ela e Caio, parecem não contribuir para uma verdadeira aproximação deste com o aprendizado. Para Machado (2007 p. 104):

[...] a afetividade tem grande importância nas relações entre professor e aluno, por outro lado, evidencia o papel destacado que exerce o professor no sentido de influenciar seus alunos, pois, mesmo que, na sociedade atual ele não seja mais a única fonte de informações para o aluno, como coordenador do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na sala de aula, ele ainda representa um modelo a ser seguido.

Não se pode negar a influência das relações estabelecidas nos espaços escolares, para o desenvolvimento das competências dos alunos, principalmente no tocante às habilidades cognitivas, sociais e afetivas. Nesse entendimento, é imprescindível que o professor incentive seu aluno para a autonomia, o que o tornará mais seguro à medida que desenvolve as competências necessárias para resolver as exigências que a vida escolar e social lhe apresenta. Todo o

desenvolvimento humano é influenciado pelas relações afetivas que se estabelecem ao longo da vida, os alunos com DI serão também afetados, pelo reconhecimento de suas capacidades e pelo respeito, como também quando é ignorado ou esquecido pelo professor e demais alunos. Sendo assim, os afetamentos estão presentes em todas as relações humanas sobre várias manifestações, seja de conhecer, de se relacionar com objetos físicos, nas concepções ou nas interações com outros sujeitos. A afetividade e cognição são inseparáveis, e estão presentes em qualquer atividade desenvolvida pelo ser humano, pois os afetamentos são as forças que impulsionam a estrutura cognitiva, para que possa atuar.

Em relação à afetividade e cognição, Machado (2007, p. 64) assegura que:

Não existe uma supremacia da cognição sobre a afetividade, e nem ao contrário, da afetividade sobre a cognição, porém, elas se completam e juntas realizam o processo de construção da aprendizagem, ou seja, ambas, são importantes para a efetivação de nossa aprendizagem, e precisam ser trabalhadas nesta construção.

#### 4.1.4 Formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão

Quadro 4 - Descrições sobre as formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão

<b>Possibilidades de inclusão</b>	<b>Impossibilidades de Inclusão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando o aluno entra na sala, o cumprimenta igual a todos, e manda sentar.</li> <li>- Tenta envolver todos na hora da leitura,.</li> <li>- Permite que o aluno vá sozinho buscar o lanche.</li> <li>- Permite que o aluno vá sozinho ao banheiro.</li> <li>- Permite que o aluno vá sozinho e participe das atividades.</li> <li>- Quando trata o aluno com DI da mesma maneira que os outros.</li> <li>- Quando procura estabelecer com o aluno com DI a mesma relação que estabelece com todos os outros alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É com os outros alunos que se preocupa ao iniciar as atividades.</li> <li>- Dá atenção ao aluno quando tem tempo de se dedicar só a ele.</li> <li>- Quando não percebe que o aluno precisa de atenção especial.</li> <li>- Quando realiza apenas atividades pautadas apenas em material concreto.</li> <li>- Quando não realiza atividades que induza o aluno a abstrair.</li> <li>- Quando limita a possibilidade do aluno de lidar com atividades de caráter conceitual.</li> <li>- Quando não incentiva a autonomia do aluno.</li> <li>- Quando é apenas permissiva.</li> <li>- Quando não oportuniza ao aluno a tentativa de realizar as atividades realizadas com os outros</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elogia o aluno pela atividade realizada.</li> <li>- Quando ajuda os alunos a aceitarem as diferenças dos colegas.</li> </ul>	<p>alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando permite que o aluno permaneça em uma posição passiva diante da aprendizagem.</li> <li>- Quando subestima a capacidade do aluno.</li> <li>- Quando não disponibiliza ao aluno a possibilidade de escolher as atividades que deseja realizar.</li> </ul>
---	---

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

O quadro 4 traz as descrições sobre as formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão.

Há possibilidades de inclusão quando Caio entra na sala de aula, e a professora Ana já o recebe e o cumprimenta (da mesma maneira que aos demais alunos) com boa tarde, e o manda sentar. Na hora da leitura, quando tenta envolver todos os alunos. Quando na hora do recreio permite que Caio vá sozinho buscar o lanche, ou em outros momentos ao permitir que vá sozinho ao banheiro, ou participe das atividades extraclasse.

Quando a professora trata o aluno Caio da mesma maneira que os outros, quando procura estabelecer com ele a mesma relação que estabelece com todos os outros alunos, no momento que o elogia pela atividade realizada. Nas situações que estimula a todos os alunos a aceitarem as diferenças uns dos outros.

Em contrapartida, quando são caracterizadas as impossibilidades de inclusão aponta-se que no início das atividades de classe, dificilmente a professora Ana se reporta ao Caio, uma vez que é com os outros que se preocupa em iniciar as atividades. Só dá atenção ao aluno quando tem tempo de se dedicar só a ele. Quando a professora não percebe que Caio precisa de atenção especial. Quando oferece a Caio apenas atividades pautadas em material concreto, e não disponibiliza atividades que o induza a abstrair. Em seu estudo Silva (2003), identificou que os docentes necessitavam de acompanhamento técnico mais efetivo e sistemático, e também de material específico para trabalhar com alguns educandos que apresentavam necessidades especiais.

Quando limita a possibilidade do aluno de lidar com atividades de caráter conceitual, não incentiva a autonomia de Caio nos momentos em que é apenas permissiva. Quando não oportuniza ao aluno, a tentativa de realizar as atividades que os outros alunos estão realizando, e quando permite que Caio permaneça em uma posição passiva, diante da aprendizagem. Nos momentos que subestima a capacidade dele. E também quando não viabiliza, a Caio, a possibilidade de escolher as atividades que deseja realizar.

De acordo com Silva (2003, p. 48) “a inclusão, por outro lado, baseia-se no princípio da igualdade de oportunidades que devem ser oferecidas a todos, independente de suas peculiaridades”.

Para Carvalho (2006a, p. 72-73):

As barreiras para a aprendizagem e para a participação dizem respeito à construção de conhecimentos, bem como às interações dos aprendizes entre si, com seus educadores, familiares e com os objetos do conhecimento e da cultura. Remover barreiras implica num trabalho coletivo de facilitação do aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, os quatro pilares propostos pela UNESCO para a educação do século XXI.

Compete ao professor oportunizar, a seus alunos, condições para que estes desenvolvam suas aptidões. É função, do professor, organizar o seu espaço na intenção de incentivar seu aluno, não apenas com elogios ao desempenho, mas, sobretudo, através de métodos que favoreçam e seja motivadores em si mesmo, para efetivar o processo de ensino-aprendizagem. O aluno com DI deve ser incentivado, pelo professor, a enfrentar o desafio intelectual que o aprender demanda, essa atitude trará segurança a este aluno, quanto a adquirir significação no que aprender, elevando seu sentimento de competência pessoal, desenvolvendo sua habilidade em resolver problemas, pois se houver compreensão do aluno a respeito da importância de realizar as tarefas escolares, a atividade intelectual terá mais possibilidade de se realizar a contento. Ampliar o conhecimento teórico, acerca da deficiência intelectual será o ponto de partida do professor, para facilitar a inclusão escolar de seu aluno com DI, pois quem conhece questiona suas práticas, avalia seu desempenho, reflete sobre, e recria seu espaço de aprendizagem, e dessa forma se empenha em minimizar as dificuldades, sob suas múltiplas formas que habitam nestes sujeitos.

Carvalho (2006a, p. 67), diz que:

[...] a escola precisa ressignificar suas funções políticas, sociais e pedagógicas, adequando seus espaços físicos, melhorando as condições materiais de trabalho de todos os que nela atuam, estimulando neles a motivação, a atualização dos conhecimentos a capacidade crítica e reflexiva, enfim, aprimorando suas ações para garantir a aprendizagem e a participação de todos, em busca de atender às necessidades de qualquer aprendiz, sem discriminações.

### **Conclusão sobre o caso de Ana e Caio**

A escola de Ana e Caio é considerada de pequeno porte e evidencia apenas algumas adaptações arquitetônicas, no entanto constatou-se que estas não facilitam a inclusão de todos os alunos que necessitam de acessibilidade estrutural para estar na escola.

A formação da gestora desvela conhecimentos básicos, para o exercício de seu cargo. A sua concepção sobre inclusão escolar assinala que é favorável ao processo inclusivo, e que acredita que este beneficia tanto o aluno com deficiência quanto os sem deficiências e, conseqüentemente, toda a escola também sai ganhando com a diversidade de seus alunos. Percebeu-se que esta acredita no que diz, assegurando que faz tudo que estiver ao seu alcance para que todos os alunos possam se beneficiar com essa experiência.

Sobre afetividade, deixa transparecer que esta está relacionada principalmente à aceitação do sujeito em sua completude, com todas as dificuldades que este apresenta e que esta, na relação professor-aluno, é fundamental. Que o professor goste, aceite, esteja junto, e também, proporcione condições de aprendizagem aos seus alunos. Verificou-se, no entanto, que até este momento, nem o aluno nem a professora foram despertados para o aprender e o ensinar, principalmente, sobre os conteúdos escolares.

A formação e experiência da professora Ana evidencia que esta não acompanhou as demandas atuais no tocante à sua formação como professora no atual contexto inclusivo. Tem em sua sala um aluno com DI com grande defasagem de escolaridade, embora não tenha desenvolvido habilidades para leitura e escrita, desenvolveu-se em outras áreas, que parecem lhe interessar mais, como games e aparelhos eletrônicos, o que comprova seu potencial de aprendizagem, precisando apenas do direcionamento apropriado às suas necessidades.

Sobre o conhecimento e concepções da professora Ana, sobre Educação Inclusiva, pode-se concluir que esta sabe apenas que todos os alunos devem estar matriculados no ensino regular, mas defende que a convivência fortalece o processo de inclusão e ajuda no desenvolvimento e na socialização dos alunos. No entanto, parece que a concepção de inclusão da professora, entre outros fatores, é que está levando-a a não considerar Caio como um sujeito capaz de aprender, inclusive, os conteúdos escolares. E, em relação à deficiência intelectual, revela que não construiu conhecimentos sistematizados sobre a DI, o pouco que adquiriu, ela aprendeu com sua experiência de vida, e na vivência com o próprio Caio.

O trabalho que a professora Ana realiza com o aluno parece que não favorece em nenhum aspecto a inclusão dele, sugerindo carência de conhecimentos teóricos e metodológicos para a sistematização da aprendizagem.

Em relação à sua concepção e conduta afetiva com o aluno, pode-se concluir que a professora Ana se preocupa com a aprendizagem de Caio, só que aparenta não conseguir despertar nele o interesse em aprender.

As formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão revelam que, em alguns momentos parece haver manifestações de afetividade da interação Ana-Caio com possibilidades inclusivas, porém em outros, a professora apresenta atitudes que conotam impossibilidades de inclusão. Embora a professora Ana pontue que deve haver reciprocidade, na relação professor-aluno, nem sempre seu discurso é materializado na relação com Caio. Verificou-se que a professora não espera retorno em relação à aprendizagem do seu aluno, devido à falta de interesse deste pelas atividades realizadas em sala de aula.

Constatou-se, por fim, que a relação afetiva entre a Professora Ana e seu aluno Caio mostra que há mais possibilidades em relação ao processo de construção de valores e atitudes, que em relação às habilidades e construção de conhecimentos, o que a partir da perspectiva deste estudo fica a meio caminho do favorecimento ao processo inclusivo.

## **4.2 O Caso da professora Fernanda e da aluna Aline**

### **A escola de Fernanda e Aline**

A escola de Fernanda e Aline integra a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, está localizada em um bairro urbano, com uma população que corresponde a todas as camadas sociais subdivididas em espaços definidos. Considerada de grande porte, a escola está assentada em local estratégico, de fácil acesso à comunidade a que se destina. Atende alunos do Ensino Fundamental, com dois pavimentos que acomodam dezoito salas de aula (em média de 38 alunos por sala, exceção feita às salas com alunos incluídos. Nessas, a média é de 36 alunos), uma sala e recursos, uma sala dos professores, uma diretoria, uma secretaria, uma biblioteca, uma sala de computação, um refeitório, uma cantina e uma quadra recreativa. Com 1.356 alunos matriculados, e distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Tem em seu quadro administrativo 132 funcionários nos três turnos.

Apresenta pequenas adaptações arquitetônicas, que se resumem em rampa na entrada, com corrimão, banheiros adaptados, com barras, mas com piso de cerâmica lisa, tanto no masculino quanto no feminino. O acesso ao segundo piso se dá através da escada, enquanto que todos os banheiros estão no térreo. Sobre a adequação arquitetônica para a acessibilidade educacional, dos alunos com NEE, a Legislação através do Decreto nº 7.611/2011 versa em seu Artigo 5º que:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade (BRASIL, 2011, não paginado).

Mas para a gestora, não só a estrutura física da escola prejudica a atuação escolar dos alunos com deficiência, outros fatores também influenciam, tais como o quantitativo de alunos em sala de aula.

### **A gestora da escola de Fernanda e Aline**

A gestora Clarissa tem 29 anos, solteira, sem filhos. É graduada em Pedagogia com especialização em Educação Especial. Com seis anos de profissão, há cinco anos exerce a função de gestora adjunta, nesta escola, atuando nos turnos matutino e vespertino.

O seu início na Rede Municipal aconteceu no ano de 2006, como gestora, em uma escola de pequeno porte e, por esse motivo, considera que é mais fácil trabalhar em um ambiente menor. Afirma que mesmo sendo especialista em Educação Especial, é muito difícil lidar com a situação de alunos incluídos em uma grande escola, com demandas diversas. Disse ainda que procura contornar os problemas “com bom senso e com a ajuda da Equipe da Superintendência de Educação Especial, que era muito atuante, mas que tem deixado a desejar desde final de 2010”.

### **Inclusão escolar**

Para a gestora Clarissa, os princípios básicos que regem a inclusão são muito bons. Mas na sua concepção, “a inclusão não vem acontecendo como deveria”, e que os professores, em sua maioria, alegam não saber trabalhar com alunos com deficiência.

Segundo a gestora, durante as formações continuadas e no dia a dia escolar, a gestão e a coordenação tentam levar os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas, na intenção de fazer o melhor para que a aprendizagem de todos os alunos esteja assegurada. Diz que, mesmo assim, as professoras responsabilizam as turmas cheias, por não conseguir um bom aproveitamento, e solicitam ajuda da educação especial e da própria secretaria.

Clarissa expõe que a estrutura física da escola, principalmente a escada que leva ao segundo piso, e o comportamento e as atitudes da comunidade escolar nem sempre favorecem o processo de inclusão. Relata que a escola possui “uma estrutura humana muito

boa e afinada, e também parceiros como alguns pais, isso faz com que a escola cresça”. Mas acredita que a comunidade, “poderia ser mais envolvida com a escola”.

Acredita que o que facilitaria o trabalho docente seria se os pais, em sua maioria, fossem um pouco mais comprometidos, afirma que tem pais que nunca vêm à escola, e que outros aparecem só para receber o leite, e a farda, alguns pais, segundo a gestora, não têm compromisso com o acompanhamento escolar de seus filhos. O que faz com que “a gestão, coordenação e professores se tornem mães e pais dessas crianças”. Diz que gosta de se envolver em todas as situações, mas que a dificuldade, com parceria de todos os envolvidos ficaria mais suave.

Na opinião da gestora, a Sala de Recursos, que funciona nos turnos matutino e vespertino, “é muito importante para esses alunos, as técnicas na área da Educação Especial, estão sempre envolvidas nessa parceria com a escola, tentando dar o apoio necessário para melhor funcionamento dessa sala”, entretanto acha que a família não colabora, pois a maioria dos alunos não frequentam a Sala de Recursos, com alegação de não ter quem as leve.

### **Afetividade**

Para a gestora Clarissa a afetividade “é uma coisa muito pessoal” que é construída com o tempo. Acha que “essa ligação, e esse amor, vão acontecendo de acordo com o estágio que se está vivendo”. Afirma que por ser moradora do bairro, sabe que os alunos têm “muita carência afetiva no seio de suas famílias”. E que procura tratar todos com afetividade pelo fato de saber que estes já “sofrem muita agressão em casa, e são maltratados”.

As palavras da gestora levam a refletir que a escola considera que tudo que acontece com as crianças é ocasionado pela carência afetiva ou desestrutura familiar. Tendem a culpar a família, pela falta de envolvimento com as atividades escolares, e, também, quando os alunos apresentam dificuldades em sua aprendizagem. Nesta perspectiva, Silva, M. G. (2009, p. 118) diz que: “É preciso que a escola e família definam o âmbito de atuação de cada uma, tendo em vista o contexto sociocultural em que estão inseridas, para que possam encontrar, conjuntamente, formas de participação dos pais condizentes com esta realidade”.

Clarissa, diz que a afetividade teve influência na sua constituição como pessoa e como profissional, “ter ligação de afetividade dentro da família”, fez com que a trouxesse para o trabalho, e que gosta de ter amizade com todos. Ainda de acordo com a gestora, a afetividade está presente nas suas atitudes como profissional, gosta de visitar as famílias de seus alunos, gosta de saber de suas vidas, de “vivenciar a questão afetiva dos outros na escola”. Como gestora, diz priorizar conhecer o lado humano da pessoa, até para saber “trabalhar” com a demanda de seus alunos.

Quanto à importância da afetividade da relação professor-aluno acha que “se o professor estabelecer laços afetivos com seus alunos, muita coisa ele consegue, quando o aluno gosta do professor, quando ele desenvolve esse lado afetivo ele tem a segunda mãe, então ele respeita mais e ama a professora”. Neste enfoque, Kupfer (1989, p. 91) diz que: “[...] na relação professor-aluno, a transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor”. A autora diz também que:

O encontro entre o que foi ensinado e a subjetividade de cada um é que torna possível o pensamento renovado, a criação, a geração de novos conhecimentos. Esse mundo desejante, que habita diferentemente cada um de nós, estará sendo preservado cada vez que um professor renunciar ao controle, aos efeitos de seu poder sobre seus alunos (KUPFER, 1989, p. 98).

Na perspectiva de Freud (2006a) a transferência é amor, e este decorre da influência sofrida na primeira etapa de desenvolvimento do indivíduo. A transferência na relação pedagógica induz o aluno a se voltar para a figura do professor, por ser este quem sabe como ensiná-lo. E, nessa relação, a transferência se fixa através da permuta entre o inconsciente do professor e o do aluno.

Para Freud (2006b, p. 249), o professor é objeto de transferência por parte do aluno, e o que se transfere é o modelo de relação experimentado na infância:

Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa. Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso.

Como gestora, diz propiciar discussões sobre a afetividade nas relações escolares sempre que tem oportunidade, pois gosta de repassar, para todos, a sua postura profissional, “de tratar bem todas as pessoas que chegam à escola, mesmo quando as mães chegam irritadas procuro escutá-las, como também aos alunos”. Quando tem oportunidade, nos momentos da formação continuada “faz questão de trabalhar essa questão da afetividade com o grupo, pois são várias cabeças que pensam diferente, cada um com seu entendimento, e agindo de acordo com ele”.

A gestora declara que procura não intervir na relação entre professor-aluno, dentro da sala de aula. Diz que quando está em situação docente, substituindo algum professor, tenta fazer com que a afetividade “contamine a turma toda”. E que tenta “passar” esse sentimento afetivo para os professores no seu dia, para que estes tentem “repassar” também para os seus alunos. “Eu acho que a gente tem que trabalhar a afetividade com a sala toda, independentemente do número de alunos, porque eu já consegui recuperar muitos alunos e elas também, fazer com que vivenciem o que é realmente a escola.” (GESTORA CLARISSA).

Especificamente, sobre a afetividade da relação professor-aluno com DI, a gestora acha extremamente importante, “mesmo que as professoras tentem, elas não têm propriedade de trabalhar com eles, mas a questão da paciência do escutar eu acho muito importante”.

A gestora acredita que a afetividade, “é extremamente importante para escola pública, desde o setor da limpeza, até o diretor geral” e que considera “complicado o gestor se posicionar como o dono da escola”. Nesse entendimento, acha que as formações realizadas com os professores e também com os demais funcionários, deveriam contemplar em suas pautas informações voltadas, principalmente, para a área de relações humanas, na intenção de clarificar o entendimento de todos sobre o respeito e aceitação às diferenças. Diz que a situação de não aceitação da inclusão provoca nela, sentimentos de tristeza e impotência, e mesmo quando o aluno não consegue aprender, “fico tranquila, porque tem certeza que fiz o meu melhor para beneficiar a todos”.

Clarissa relata que a escola, no tocante à estrutura física, não possui condições mínimas de acessibilidade para facilitar a livre circulação de alunos e também de funcionários com deficiência. A rampa de entrada, conforme informação da gestora, geralmente fica com o portão de acesso fechado, o que impossibilitaria entrada de alunos cadeirantes, a escada que leva ao segundo piso é outro entrave, principalmente para alunos com deficiência física, no espaço recreativo, não existem barras, os banheiros aparentemente adaptados possuem piso de cerâmica lisa, o que também não é adequado. A Sala de Recurso está no segundo piso, por não haver um espaço disponível para acomodá-la no térreo e que isso dificulta o acesso de alguns alunos a esta sala.

E mesmo dizendo acreditar no processo inclusivo, Clarissa alega que este não vem acontecendo como esperado, e que os professores ainda não foram e nem estão sendo preparados para trabalhar com alunos em estado de inclusão. Esse discurso parece ser comum à maioria dos gestores e professores, como se o processo inclusivo tivesse iniciado nesta data. Segundo a LDBEN nº 9.394/96, artigo 59: “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 130). Conclui-se, portanto que a inclusão demanda que a escola se responsabilize pelo seu papel, enquanto instituição de ensino, e, como tal, busque informações, formações, recursos e controle emocional para cumprir a função que lhe pertence, ou seja, educar a todos os alunos sem distinção.

A gestora Clarissa concebe a afetividade como construção ao longo do tempo de vida de cada sujeito. Em se tratando dos alunos diz que: “eles têm muita carência afetiva, vindo lá da família”. Percebe-se em sua fala, que considera a afetividade apenas como

sentimento de amor e carinho, o que nos levou a concluir que a sua ideia de afeto não apresenta a dualidade relacionada a quem afeta e quem é afetado, e também presume que apenas os sentimentos de alegria, de amor são manifestações de afetividade, desconsiderando os de tristeza, de ódio e de medo como inerentes ao fator afetivo.

### **A Professora Fernanda**

A professora Fernanda tem 40 anos de idade, é casada tem dois filhos e reside em endereço próximo à escola. cursou Magistério com habilitação em séries iniciais do Ensino Fundamental, é graduada em Pedagogia. Tem 22 anos de profissão, e está há 20 anos nesta escola que é um dos lócus desta pesquisa.

Quanto à sua escolha profissional diz que foi “uma coisa natural porque minha família vem de professores”. Tanto que sua iniciação profissional foi na Escola Paroquial, como professora de séries iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente exerce sua função na Rede Pública Municipal de Ensino, nos turnos matutino e vespertino.

A experiência da professora Fernanda com alunos com DI, teve início no ano 2009, e segundo ela “não foi uma experiência muito boa, me sentia perdida”, o aluno dava muito trabalho e ela “sofreu o ano todo”, “foi uma experiência muito frustrante”, e que “não via a hora do ano letivo acabar”. Atualmente em sua sala tem duas alunas com DI, mas nesta pesquisa e nesta escola, os nossos principais sujeitos são a aluna Aline e sua professora. A docente se diz gratificada por estar trabalhando com estas alunas, porque, segundo ela, aprende mais do que ensina.

### **A aluna Aline**

Aline é uma adolescente de 16 anos, com DI. Reside com a mãe e a irmã mais velha, em endereço próximo à escola. Está matriculada desde 2002 nesta escola, e seu início escolar foi em classe especial, onde permaneceu até o ano de 2008, sendo a partir desta data incluída em classe do ensino regular, nessa mesma escola. Atualmente está cursando a segunda etapa do segundo ciclo, ou 5º ano do Ensino Fundamental, no turno matutino. Aline é uma aluna que apresenta dificuldades em reter informações, em concentrar-se, mas apresenta alguma desenvoltura nas habilidades sociais, pois interage com todos os colegas, embora demonstre preferência por alguns, e se relaciona muito bem com a professora, mas até o momento não desenvolveu habilidades de leitura, escrita, e nem habilidades e competências na área de matemática.

Sobre os outros funcionários da escola, de acordo com a professora, a aluna se relaciona bem com todos, mas tem dificuldades de memorizar seus nomes. Quanto aos colegas, ainda de acordo com a professora, só lembra o nome da melhor amiga e de um outro aluno, com quem tem mais afinidade. A professora Fernanda relata que é o segundo ano

consecutivo que é professora de Aline, e que esta vive repetindo o seu nome, e mesmo no retorno das férias não o esqueceu, ressalta que este fato ocorria com seus antigos professores, exceção feita apenas a sua antiga professora da Classe Especial.

Aline aparenta docilidade, é carinhosa e acessível o que a faz, na opinião da professora, ser muito querida por todos na escola.

Segundo a professora, na sala de aula, a aluna procura sentar-se próxima a ela, junto “da melhor amiga”, interage em algumas situações em sala de aula, e suas atividades de classe, são muito diferentes do restante. A aluna recebeu encaminhamento para Sala de Recursos, que funciona na mesma escola, mas não está frequentando. De acordo com a professora, a mãe alega não dispor de alguém no horário para levá-la.

#### 4.2.1 Conhecimento e concepções da professora Fernanda sobre Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

Quadro 5 - Conhecimento e concepções da professora Fernanda sobre Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual

Sobre educação Inclusiva		Sobre Deficiência Intelectual		
Concepção	Saber necessário ao professor	Conhecimento/ concepção	Forma de construção	Conhecimento que facilita a interação com o aluno com DI
<p>- É um grande problema.</p> <p><b>Justificativa:</b></p> <p>1- Inclusão é só colocar o aluno dentro da sala de aula;</p> <p>2- Não preparam os professores, para trabalhar na inclusão;</p> <p>3- a escola não foi</p>	<p>- Conhecimento sobre a deficiência.</p> <p><b>Justificativa:</b></p> <p>1- Para saber qual o limite do aluno;</p> <p>2- Para saber o que fazer para que o aluno possa avançar.</p>	<p><b>Conhecimento:</b></p> <p>-Do suporte dado aos alunos com deficiência (Sala de Recurso).</p> <p><b>Quantidade de conhecimento:</b></p> <p>-Muito pouco</p>	<p>-Através da convivência.</p> <p>-Através de pesquisa, em livros e internet.</p> <p>-Através da troca de experiência com os outros professores.</p>	<p>- Conhecimento construído no dia a dia.</p> <p>-A vivência com os alunos.</p> <p>-Conhecimento adquirido na troca de experiência com outros professores.</p>

preparada para esses alunos e nem os professores preparados para agir.				
--	--	--	--	--

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

No quadro 5 descreve-se os conhecimento e concepções da Professora Fernanda sobre Educação Inclusiva e a Deficiência Intelectual. Sobre a educação inclusiva, a professora Fernanda considera esta, como “um grande problema”. Acredita que para a Rede Municipal de Ensino, “a inclusão é só colocar o aluno dentro da sala de aula”, e que “não preparam os professores, para trabalhar na inclusão”. Considera que “a escola não foi preparada para esses alunos e nem os professores preparados para agir”.

As considerações apresentadas pela professora Fernanda, parecem ecoar na opinião de alguns professores, mesmo reconhecendo o temor destes com a mudança em suas rotinas, não se pode negar que a inclusão significa que não é o aluno que deve se adequar à escola, mas é a escola que consciente de sua função, deverá colocar-se à disposição do aluno. Entretanto considera-se, também, que o professor precisa ser ouvido, percebe-se que estes precisam falar de suas inquietações no tocante ao processo inclusivo e, como está sendo afetado por este seu aluno, que sentimentos estão sendo suscitados nessa relação, com o outro diferente.

Nessa compreensão Silva, M. A. M. (2009, p. 26) alerta que “o medo e a falta de conhecimento de como lidar com a diferença, em grande parte, são fatores responsáveis pela exclusão educacional e pela discriminação que existe na escola e também na sociedade”.

Percebe-se, na fala da professora, que ela não se sente incluída como partícipe ativa no processo de inclusão dos seus alunos, e como não pode evitar, tolera. Diz que a Rede não a preparou para receber alunos com deficiência, mas de acordo com Machado (2007, p. 22) o professor deve ter compromisso pessoal de crescer profissionalmente:

Eu me considero muito responsável pela minha formação, porque tenho compromisso político-pedagógico com a educação, por isso mesmo, apesar de reconhecer as dificuldades, também percebo as possibilidades e busco alternativas para melhorar cada dia mais, já que tenho uma vontade imensa de acertar, de crescer profissionalmente.

Durante a entrevista, a professora não conseguiu dizer diretamente o que pensa sobre a inclusão, mesmo quando instigada para uma resposta mais direta, relata sua versão do entendimento da Rede, fala das suas dificuldades e preocupações. Aparenta não ter uma opinião formada sobre o processo inclusivo, apenas evidencia conformismo com a situação.

Para Duek (2002, p.16):

A inclusão do aluno com deficiência, portanto, requer a inclusão dos próprios professores de modo que estes disponham de um ambiente favorável à reflexão da prática e os sentimentos que a presença de uma dada peculiaridade suscita. É preciso investir na construção de um “espaço de escuta” desses profissionais para que possam dar vazão aos seus sentimentos sejam estes de amor, raiva, dor, angústia, frustração ou (in)satisfação, compartilhando e (re)significando sua experiência.

Para a professora Fernanda é necessário que o professor tenha conhecimento teórico sobre a DI, e que estes auxiliem a identificação de “qual o limite do aluno, e o que é necessário fazer para que este possa avançar em sua aprendizagem”. Declara que o seu conhecimento sobre a DI é “muito pouco,” e o pouco que adquiriu foi com a convivência com esses alunos, em pesquisa na internet, em livros, e também em conversa com as colegas, e na troca de experiências entre elas. A declaração da professora Fernanda é semelhante à da professora Ana (relatada no Caso da professora Ana e de seu aluno Caio) no tocante ao conhecimento sobre a DI. A professora declara, ainda, que tem conhecimento do Atendimento Educacional Especializado que é oferecido aos alunos com deficiência no contra turno.

Considerando que a formação, tanto inicial quanto continuada do professor, é tida como fator fundamental que influencia a qualidade do ensino, ao escolher como profissão o ato de ensinar, o profissional tem que estar preparado para enfrentar, aceitar, compreender e tentar superar todos os obstáculos, que com certeza surgirão no exercício de sua profissão. No entanto deve-se considerar a jornada diária do professor, o quanto às vezes é difícil dispor de tempo em uma agenda que contempla uma carga horária tripla. Sabe-se que são de diversas ordens os entraves a serem contornados pelo professor e, que estes não são resolvidos apenas com a formação continuada oferecida pelas instituições de ensino, faz-se necessário repensar sobre a jornada e as condições objetivas de trabalho e também sobre a remuneração deste profissional.

Na concepção de Silva (2003, p. 32):

[...] faz-se necessário que ao professor sejam garantidas as possibilidades de educação continuada, pois se acredita que, somente em processo de permanente reflexão profissional e pessoal, o professor pode vir a exercer o seu papel de educador consciente da sua prática de ensino.

Em relação aos conhecimentos que facilitam a interação com o aluno com DI, a professora Fernanda diz que são os conhecimentos construídos no dia a dia na vivência com os alunos, e também aqueles que são concebidos através da troca de experiência com outros professores.

Não se deve desmerecer, de maneira alguma, os conhecimentos adquiridos na experiência da profissão e também na troca com os pares. Mas de acordo com Machado (2007, p. 45). “Contudo, existe a demanda de outros saberes necessários à prática do

professor, para que ele possa exercer conscientemente a sua tarefa educativa- os saberes a respeito do ser humano”.

#### 4.2.2 O trabalho que a professora Fernanda realiza com a aluna Aline

Quadro 6 - Trabalho que a professora Fernanda realiza com a aluna Aline

<b>Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que estimula</b>	<b>Como ou forma de estimular</b>
<p><b>Conhecimentos:</b></p> <p><b>Atitudes e valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito a todos;</li> <li>- Solidariedade e cooperação entre os alunos;</li> <li>- Amor mútuo.</li> </ul> <p><b>Habilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que facilitem o convívio social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva todos os alunos</li> <li>- Através do diálogo, procura estimular essas atitudes.</li> <li>- Procura transmitir esse sentimento a todos os alunos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva os alunos</li> </ul>
<b>Dificuldades no trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade da aluna para entender as solicitações;</li> <li>- Falta de conhecimento sobre a deficiência do aluno;</li> <li>- O número de alunos em sala de aula;</li> <li>- As dificuldades de todos os alunos nos conteúdos;</li> <li>- Ausência do apoio da Equipe de Educação Especial;</li> <li>- Dificuldade da aluna para reter informações.</li> </ul>	
<b>Facilidades no trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A receptividade da aluna;</li> <li>- Troca de experiências com os colegas;</li> </ul>	
<b>Atividades oferecidas ao aluno</b>	<b>Atividades não oferecidas ao aluno</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de pintura</li> <li>- Atividades de escrita (cópia)</li> </ul> <p><b>Modo de oferecer:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Folhas xerocopiadas para pintar</li> <li>- Com atividades da Cartilha da primeira</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades oferecidas aos demais alunos</li> </ul> <p><b>Justificativa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A aluna não conseguirá realizar</li> </ul>

etapa	
<b>Dificuldades do aluno no processo ensino-aprendizagem</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade de memorização</li> <li>- O quantitativo e complexidade dos alunos em sala</li> </ul>	
<b>Facilidades do aluno no processo ensino- aprendizagem</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A construção de uma relação de amizade com a aluna</li> </ul>	
<b>Orientações recebidas para o trabalho</b>	<b>De quem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentar utilizar as atividades que outras colegas tentaram.</li> </ul> <p><b>Posicionamento da professora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradece a ajuda, e tenta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Da gestora e dos colegas</li> </ul>
<b>Autoavaliação do trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acha seu trabalho regular</li> <li>- Acha que a aluna avança um pouco, depois regride novamente.</li> </ul>	

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

No quadro 6, estão descritos o trabalho que a Professora Fernanda, realiza com a aluna Aline. No tocante a atitudes e valores, a professora Fernanda diz que prioriza o “respeito a todos, a solidariedade e cooperação entre os alunos e o amor mútuo”, e, para estimulá-los, incentiva os alunos através do diálogo a assimilar essas atitudes, procurando disseminar esses sentimentos entre todos os alunos. Quanto às habilidades procura fazer com que os alunos desenvolvam aquelas que facilitem o convívio social.

Nesta perspectiva, Machado (2007, p. 20):

Ao refletirmos sobre a importância do professor no processo de construção de valores humanos, precisamos considerar a sua formação pessoal além da profissional, porque ele trabalha com a totalidade de seu ser, assim, a sua formação afetiva não pode ser desconsiderada, pois ele a mobiliza o tempo todo no trabalho educativo, seu comportamento em aula, suas intenções, crenças, valores e, sentimentos, afetam cada aluno individualmente.

Sobre as dificuldades vivenciadas em seu trabalho, a professora Fernanda elenca as dificuldades de Aline para entender as solicitações diárias da sala de aula, para reter informações. Destaca o seu desconhecimento teórico sobre a DI, como entrave em seu trabalho, o quantitativo de alunos (36 alunos), e as dificuldades que todos têm, sobre os conteúdos curriculares, e também a falta de apoio da equipe de Educação Especial que em sua opinião, é “totalmente ausente”. Neste contexto, as dificuldades elencadas pela professora Fernanda são semelhantes às citadas pela professora Ana, no Primeiro Caso, onde mais uma

vez percebe-se que apesar das diferenças entre elas, inclusive de geração, as dificuldades descritas são similares em muitos aspectos.

Mediante o exposto pela professora Fernanda, principalmente em relação às dificuldades de Aline, Garcia (2005, p. 12) diz que:

O aluno deficiente mental não irá demandar de sua professora apenas mudanças em relação aos procedimentos pedagógicos, mas também em relação às concepções e posturas assumidas por ela, no desempenho de sua prática pedagógica. Além das especificidades oriundas da própria etiologia da deficiência mental, a criança deficiente é um ser único, devendo ser tratado como tal, em sua singularidade.

A professora Fernanda diz encontrar como facilidade para trabalhar com sua aluna com DI a receptividade que, apesar de suas dificuldades, sempre tenta fazer o que lhe é pedido. Diz também que a troca de experiências gera conhecimentos, e que estes facilitam o seu trabalho com Aline.

Segundo a professora, as atividades que oferece à aluna são apenas de pintura através de folhas xerocopiadas para pintar, e também a utilização de uma Cartilha da primeira etapa para exercício de escrita (cópia). Pode-se perceber no discurso da professora que, para Aline, nunca é permitido, pelo menos tentar fazer as atividades oferecidas aos demais alunos, pois na opinião da professora Fernanda, sua aluna não conseguirá realizar devido as suas dificuldades.

Nesta perspectiva, Guzzo (2009, p. 24) diz que para o professor, na perspectiva da Educação Inclusiva, “é importante modificar a sua prática pedagógica, valorizando as potencialidades, em detrimento das dificuldades de cada aluno e estimular as interações professor-aluno, visando favorecer o processo de aprendizagem”.

Sobre as dificuldades de Aline no processo ensino-aprendizagem, segundo a professora Fernanda, a maior é a dificuldade que a aluna tem para memorizar, mas também aponta o quantitativo de alunos em sua sala, e a complexidade que cada um apresenta. Percebeu-se aqui, também, que há convergência de opinião entre as professoras Fernanda e Ana, ambas consideram que seus alunos não conseguem executar as mesmas atividades que os demais alunos.

Neste sentido Carvalho (2006a, p.70), diz que:

Do mesmo modo que culpabilizar o aluno pelo seu insucesso é perverso e injusto, não admitir que há fatores intrínsecos a ele e que podem gerar exclusão, é negar-lhe o direito à diferença. Tal atitude pode ser interpretada como uma forma sutil de rejeição, correndo-se o risco de não serem tomadas as devidas providências para a remoção das barreiras que enfrentam para aprender e participar.

Sabe-se que o professor não é o único responsável pela inclusão escolar, considera-se que, esta (a inclusão), enquanto processo, acarreta em erros e acertos e também

em novas tentativas, de todas as pessoas envolvidas. E, mesmo reconhecendo, a dificuldade que um número excessivo de alunos, em sala de aula, acarreta para o professor, a sua postura pode ser decisiva neste contexto, no momento em que, apesar das adversidades não deixa de estimular os seus alunos para a aprendizagem.

Segundo Carvalho (2006b), as dificuldades se tornam problemas quando não sabemos ou não queremos lidar com elas, o que revela que as diferenças o preconceito e outros problemas dificultam a inclusão escolar tornando-se barreiras que impedem os avanços dos alunos. Para remover as barreiras da aprendizagem, na escola inclusiva, é necessário identificá-las, e a partir de então, modificá-las e incorporar as novas mudanças.

A professora Fernanda diz que a única facilidade de Aline no processo ensino-aprendizagem é ter conseguido construir uma relação de amizade, o que as aproxima. Quanto às orientações que recebe para trabalhar com Aline, declara que estas vêm da gestora e também da socialização de ideias entre ela e as outras professoras. Diz que utiliza as experiências das colegas que deram certo, com sua aluna, e agradece muito a orientação e a ajuda recebidas.

Entende-se que a relação entre professor-aluno é construída individualmente e é exclusiva entre um e o outro. Então considera-se o professor como o construtor desta relação, através da qual, possibilite ao aluno com DI contornar os entraves gerados nessa relação. Nesse entendimento, a importância da troca de experiência entre os profissionais é reconhecida como fator importante neste processo inclusivo, tanto para auxiliar a prática educativa, quanto para minimizar as angústias tão pontuais em diversas situações vivenciadas em sala de aula. Nesta concepção, Machado (2009, p. 65) diz que:

Compartilhar experiências e fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam; é necessária a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente.

A professora Fernanda considera o seu trabalho regular, e se reconhece impotente por não conseguir avanços com Aline, “mas sinto que meu trabalho seria melhor se tivesse um suporte maior, poderia avançar com ela e com os outros”. Acredita que se Aline estivesse frequentando a Sala de Recurso, talvez facilitasse o seu trabalho.

Para Vygotsky (2003a, p. 119):

Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia de acordo à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso leva-nos diretamente a reexaminar o problema de disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular do ponto de vista do desenvolvimento mental global.

Neste contexto, a professora Fernanda está certa ao se referir à possibilidade de aprendizagem de Aline, caso esta frequentasse a Sala de Recursos. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva acentua a condição complementar e suplementar deste atendimento com a proposta pedagógica do ensino comum.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p. 16).

#### 4.2.3 Concepção e conduta afetiva da professora Fernanda

Quadro 7 - Concepção e conduta afetiva da professora Fernanda

<b>Concepção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É amor</li> <li>- É carinho</li> <li>- É interagir</li> <li>- É criar laços</li> <li>- É diálogo</li> <li>- É amizade</li> <li>- É gostar</li> <li>- É respeitar</li> <li>- É conquistar</li> </ul>
<b>Importância da afetividade da relação professor-aluno</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir a amizade e respeito de ambos</li> <li>- Manter relação de amor e carinho</li> <li>- Para o aluno se sentir amado</li> </ul>
<b>Momentos de contribuição da afetividade entre professora e alunos e alunos e alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse da professora sobre a vida dos alunos</li> <li>- Quando os alunos interagem entre si</li> <li>- Quando existe receptividade para realizar as atividades</li> </ul>
<b>Momentos de contribuição da afetividade com o aluno com DI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando estabelece uma relação de amizade</li> </ul>

- Quando oportuniza reservar momentos para a aluna	
<b>Ideal de afetividade com os alunos com DI</b>	
<b>Com os alunos</b>	
- Estabelecer relação de amizade com os alunos.	
- Importante manter relação de amor e carinho.	
<b>Com o aluno com DI</b>	
- Tratar a aluna com amor e carinho.	
- Fazer com que a aluna perceba que gosta dela.	
<b>Afetos suscitados da relação com o aluno com DI</b>	
- Sentimento de afeto “ela me conquistou”	
- Sentimento de proteção	
<b>Momentos</b>	<b>Tipo de interações do aluno com DI com a professora e noutros espaços e contextos escolares</b>
- Chegada do aluno	- Pega a mochila e leva para sala
- Entrada na sala de aula	- Cumprimento e pede para tirar material da mochila.
- Durante as atividades de classe	- Oferece atividade diferente das dos outros alunos
- No recreio	- Receia que vá sozinha buscar o lanche.
- Noutros espaços e contextos escolares	- Permite que vá sozinha, mas fica observando.

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

Descreve-se no quadro 7, as concepção e a conduta afetiva da Professora Fernanda. Para a professora Fernanda, afetividade está relacionada ao “amor, carinho, interagir, criar laços, diálogo, amizade, gostar, respeitar, conquistar”.

Para a professora Fernanda, a afetividade da relação professor-aluno, é fundamental, diz que é preciso desenvolver com o aluno uma relação de amor e carinho, e fazê-lo se sentir amado.

De acordo com Silva (2003, p. 32): “É exatamente o modo de pensar que vai determinar o modo de agir tanto do professor quanto do aluno. Assim, os valores, as convicções, as pré-suposições e os pré-conceitos influenciarão a relação interpessoal desenvolvida entre eles.”

Acreditando que a criança dispõe de recursos cognitivos e emocionais para interagir com o ambiente, é possível reconhecer a importância da afetividade do professor na formação de

seu aluno e, deste na do professor e é nessa relação dialética que se confirma a transmissão de conhecimentos e de valores necessários ao seu desenvolvimento e sua formação.

Nesse entendimento Machado (2007, p. 21) diz que:

[...] as atitudes afetivas e éticas do professor em relação ao aluno são tão importantes quanto sua orientação teórica, seus procedimentos e suas técnicas para a aprendizagem deste, assim, ele não pode se descuidar dessas atitudes em sua prática.

Fernanda discorrendo sobre os momentos de contribuição da afetividade entre professor-aluno, diz que estes são manifestados em seu interesse pela vida de seus alunos, no momento em que estão interagindo entre si, e também nos momentos em que percebe a receptividade destes, para realizar as atividades propostas. Em relação a Aline diz, também, que estes momentos estão assegurados na relação de amizade estabelecida entre elas, e quando consegue reservar alguns momentos para se dedicar só a aluna.

O professor, que se reconhece como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, incorpora que, a relação concebida entre si e seu aluno, é costurada nos vínculos que atrelam os afetamentos, estabelecidos nessa interação, o que oportuniza mostrar ao seu aluno o teor da aprendizagem, incentivando-o a se apropriar, transformar, criar novos conhecimentos e transmitir, o que aprendeu ao mundo a sua volta.

Segundo Oliveira (2010, p. 14):

Quando o professor estabelece um clima de confiança e respeito com o aluno, ele passa a ser um grande intermediário entre esse aluno e o processo de aprendizagem. Este vínculo estabelecido entre educador e educando precisa continuar fortalecido nas relações dentro e fora da escola.

Para a professora Fernanda o ideal de afetividade, que deve existir na relação professor- aluno, é a relação de amizade que deve existir entre todos, e enfatiza a importância de manter essa relação de amor e carinho com os alunos. Sobre Aline, acha necessário tratá-la com amor e carinho, e fazê-la perceber o quanto gosta dela.

Em relação aos afetos suscitados da sua relação com Aline diz que estes são sentimento de afeto e proteção.

No entendimento de Oliveira (2010, p. 14):

Uma relação, em sala de aula, entre educadores e educandos em que não haja presença de afetividade, compromete a ação pedagógica. É importante que os laços entre professor e aluno sejam estabelecidos além do ato de ensinar e aprender. Quando não há um vínculo afetivo estabelecido entre professor e aluno, o processo de desenvolvimento da aprendizagem poderá tornar-se mais difícil.

A compreensão que se tem de afetividade, neste trabalho, vai para além desta compreensão. Aqui, entende-se que o processo de ensinar e aprender não acontece sem o afetamento entre professor e aluno, daí a importância da afetividade como fundante dessa relação tecida entre estes atores da aprendizagem.

Quanto ao tipo de interações de Aline com a professora na sala e em espaços e contextos escolares, a professora relata que na chegada da aluna à escola, a recebe no portão e carrega sua mochila até a sala de aula. Quando os alunos entram na sala, cumprimenta a todos e pede para Aline retirar seu material da mochila. Durante as atividades de classe oferece a Aline atividades diferentes das oferecidas aos outros alunos, na hora do recreio receia deixá-la ir sozinha, também quando é indispensável que a aluna, esteja em outros espaços e contextos escolares, a professora diz que permite que vá sozinha, mas fica observando, para que nada aconteça a ela.

Percebe-se, na fala da professora, o seu envolvimento com a aluna, mesmo que sua atitude não configure sua preocupação com a aprendizagem de Aline. Aparenta apenas os cuidados básicos com o seu bem estar e sua integridade física. Nesta perspectiva, Oliveira (2010, p. 43) diz que:

Fica evidente que o envolvimento afetivo do aluno está relacionado também ao seu desenvolvimento intelectual. Ele encontra mais facilidade em aprender aquilo que desperta seu interesse e que está associado à afetividade, pois assim ele envolve seus valores, seus interesses e suas vontades nesse processo educativo.

Com base nos estudos feitos para este trabalho, entende-se que cognição e afetividade não se separa, e que a maneira de envolver e ser envolvida pelo aluno é que faz a diferença. Percebe-se através da fala da professora que envolvimento há, mas a maneira de afetar ou de envolver a sua aluna é que não está apontando para o aprendizado escolar.

Os afetamentos perceptíveis na relação da professora com sua aluna são de natureza contraditória, embora tenha conhecimento de que precisa estimular Aline, ao mesmo tempo age como mãe superprotera, que prefere o filho ao seu lado, que se aventurando pelos caminhos que podem levar a uma autonomia.

Neste contexto, Souza (2008, p. 71) alerta que: “O professor não deve assumir papel de pai ou mãe do aluno, buscando sanar possíveis ‘carências’ de sua estrutura familiar e social, mas deve atuar como um mediador, não só no processo cognitivo, mas também do processo de evolução da afetividade da criança.”

Nas próprias atividades desenvolvidas com a aluna, nada a ajuda a abstrair, não existe complexidade que desafie esta aluna, é tudo desenhado e auxiliado, ou seja, tudo de acordo com o que a professora acredita. A aluna está na sala, mas em sua concepção não tem condição de aprender, então qualquer pintura sem objetivo, ou qualquer texto que possa ser copiado, também cumpre a função de ocupar o tempo desta durante o horário escolar.

Segundo Silva (2011, p. 62):

É o caso de o professor não permitir e não dar condições para a criança se lançar nos desafios, fazendo e trazendo tudo pronto para ela, impedindo assim que esta criança desenvolva suas habilidades, forme determinadas atitudes e que construa conhecimentos.

Mediante o exposto, compreende-se que se houver evolução da cognição é porque a afetividade foi estabelecida, ou seja, houve envolvimento do professor e do aluno nesta direção. O aluno com DI deve ser estimulado pelo professor a enfrentar o desafio intelectual que o aprender demanda, pois essa atitude trará segurança a este aluno no sentido de adquirir significação no que aprender, elevando seu sentimento de competência pessoal, desenvolvendo sua habilidade em resolver problemas, pois se houver compreensão do aluno a respeito da importância de realizar as tarefas escolares, a atividade intelectual se realiza a contento.

Nesse entendimento Vygotsky (2003a, p. 118) afirma que:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

#### 4.2.4 Formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão

Quadro 8 - Formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão

Possibilidades de inclusão	Impossibilidades de Inclusão
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimenta a todos os alunos, e cada um busca seu lugar.</li> <li>- Pede que a aluna retire seu material da mochila</li> <li>- Quando procura estabelecer com o aluno com DI a mesma relação que estabelece com todos os outros alunos.</li> <li>- Quando reconhece a disponibilidade da aluna para realizar atividades</li> <li>- Permite que a aluna tenha alguma autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carregar a mochila da aluna.</li> <li>- Não incentivar a aluna a ter autonomia</li> <li>- Quando realiza atividades muito diferentes das dos demais alunos.</li> <li>- Quando não realiza atividades mais complexas.</li> <li>- Quando delimita o potencial de aprendizagem da aluna</li> <li>- Quando é apenas permissiva.</li> <li>- Quando não oportuniza a aluna a tentativa de realizar as atividades realizadas com os outros alunos.</li> <li>- Quando subestima a capacidade do aluno.</li> <li>- Receio de experiências e novas descobertas.</li> </ul>

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

As formas de afetar o aluno com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão estão descritas no quadro 8.

As formas de afetar com maiores possibilidades de inclusão podem ser percebidas quando a professora cumprimenta todos os alunos, e permite que cada um escolha o seu lugar para sentar. Quando pede que Aline retire o seu material da mochila, e procura estabelecer com Aline a mesma relação que estabelece com todos os outros alunos. Quando reconhece a disponibilidade da aluna para realizar atividades, e permite que esta tenha alguma autonomia.

Segundo Wallon (2007b, p. 187):

A criança só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada. A aprovação de que necessita é a sobrevivência da participação que inicialmente a reunia ao outro. Uma vez relaxada, contudo, essa participação deixa um vazio de incerteza. Na medida em que se olha, ela se sente olhada; mas, precisamente na mesma medida, sabe que os dois juízos podem diferir.

No referente às formas de afetar a aluna com maiores impossibilidades de inclusão, destaca-se o momento no qual a professora carrega a mochila da aluna até a sala de aula. Quando a professora não promove a sua autonomia. Quando a professora oferece à aluna atividades muito diferentes das dos demais alunos, e não disponibiliza a ela a realização de atividades mais complexas. Quando delimita o potencial de aprendizagem, e nos momentos em que é apenas permissiva com sua aluna. Quando não oportuniza a Aline pelo menos tentar realizar as atividades realizadas com os outros alunos. E também, quando a professora nega à aluna a experiência de novas descobertas.

Nesta perspectiva, para Machado (2007, p. 37):

A sala de aula constitui-se em um espaço de relações de poder, de defesa de idéias, de idealização de sonhos e de projetos, no qual, alunos e professores exercem status intelectual diferentes e, têm um papel social a desempenhar nesta relação. Compete ao professor que, em tese tem um saber sistematizado, saber coordenar essas relações e promover um ambiente agradável e produtivo nesse ambiente educativo.

### **Conclusão sobre o caso de Fernanda e Aline**

A escola de Fernanda e Aline é concebida como de grande porte, indicando não possuir condições mínimas de acessibilidade, para facilitar a livre circulação de alunos e também de funcionários com deficiência.

A formação da sua gestora evidencia o entendimento do seu papel e de todos em relação à educação e a função social da escola.

A sua concepção sobre inclusão escolar aponta que, mesmo dizendo acreditar no processo inclusivo, não vê este acontecendo de maneira que favoreça a inclusão de todos os alunos. Constatou-se que o seu discurso parece ser comum à maioria dos gestores e professores, como se não fizessem parte desse processo. Em relação à afetividade deixa

transparecer que esta é essencial na relação professor-aluno. E apesar de Clarissa afirmar que procura levar os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas, na intenção de assegurar a aprendizagem de todos os alunos, verificou-se que o fato não inclui a aprendizagem da aluna com DI, que parece consenso entre gestor, coordenador e professor que esta não tem capacidade cognitiva para aprender.

A formação e experiência da professora Fernanda evidencia que ela não se sente à vontade frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Conclui-se que, apesar da formação inicial e, dos anos de magistério, a professora Fernanda, demonstra certa resistência em aceitar o desafio proposto pelo processo inclusivo. A resistência talvez seja o resultado da ausência e da não problematização da temática em pauta nas discussões escolares, o que aduz o equívoco em seu entendimento, e a leva a não se reconhecer como partícipe ativa desse processo.

Tem em sua sala uma aluna com DI com grande defasagem de escolaridade, mas até o momento não desenvolveu habilidades necessárias para a aprendizagem curricular, embora apresente alguma desenvoltura nas habilidades sociais.

Conclui-se, no caso de Aline, que não foi oportunizada as ferramentas necessárias, para viabilizar a aquisição de competências que potencializem a sua aprendizagem. Neste sentido, considera-se essencial à aluna sua frequência na Sala de Recurso, no intento de ser beneficiada com o AEE.

Sobre o conhecimento e concepções da professora Fernanda, sobre Educação Inclusiva, pode-se concluir que esta não manifesta interesse sobre a temática, e atribui à rede municipal de ensino por sua falta de preparo teórico. Com relação à DI, revela que não possui conhecimentos teóricos. Percebe-se que o grande desafio, neste particular, é vencer os obstáculos que impedem o entendimento da professora quanto a seus sentimentos em relação à inclusão e à DI, o que parece impossibilitá-la de reconhecer Aline como sujeito da aprendizagem.

O trabalho que a professora Isabel realiza com a aluna evidencia o reflexo de seus conflitos em relação à inclusão escolar, mesmo quando tem atitudes que favoreçam a inclusão, não a incentiva a desenvolver capacidades que lhe asseguraria melhorar suas habilidades social e cognitiva.

Em relação à sua concepção e conduta afetiva com a aluna, pode-se concluir que a sua concepção de que é preciso desenvolver com o aluno uma relação de amor e carinho, e

fazê-lo se sentir amado, parece confirmada na relação que mantém com Aline, uma vez que prioriza o sentimento de amizade, e esquece sua função de efetivar a aprendizagem de seus alunos.

Verificou-se que a professora só focou o que a deficiência delimita, e, em nenhum momento, se permitiu acreditar na possibilidade, de que sua aluna com DI tenha potencial de aprendizagem, e que possa desenvolver habilidades que auxiliem o seu crescimento cognitivo. Nesse momento, fica claro que as perspectivas sobre a evolução de Aline estão alicerçadas na crença que a professora tem, de que esta não possui potencial de aprendizagem, que é alguém que por ser dócil, deve ser gostada, mas que não vale o esforço para ser ensinada, já que não se concentra e nem retém informações.

As formas de afetar a aluna com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão revelam que a afetividade da relação Fernanda-Aline há mais possibilidades relacionais de amizade, que em relação às habilidades e capacidades cognitivas da aluna, o que serviria apenas como o ponto de partida, que poderia favorecer ao processo efetivo de inclusão.

### **4.3 O Caso da professora Isabel e da aluna Regina**

#### **A escola da professora Isabel e da aluna Regina**

É uma escola de grande porte, possui um anexo, com 185 alunos matriculados funcionando em endereço afastado da sede. A escola central com 1500 alunos matriculados possui dois pavimentos, com um espaço físico que comporta 18 salas de aula (em média 42 alunos por sala, exceção feita às salas com alunos incluídos, nestas a média é de 39 alunos), um refeitório, uma quadra esportiva, uma cantina, cinco banheiros, uma sala de material esportivo, uma sala de atendimento social, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala dos professores, uma sala da coordenação, uma sala de informática, uma sala para secretaria, um depósito, e uma sala para direção adjunta e direção geral. O setor administrativo é constituído por 332 funcionários distribuídos nos três turnos.

Quanto às adaptações arquitetônicas, não possui rampa, corrimão, nem banheiros adaptados, ou seja, a escola não possui adaptações em sua estrutura física.

#### **A gestora da escola da professora Isabel e da aluna Regina**

A gestora Antônia tem 53 anos é casada, e tem três filhos. É graduada em Pedagogia com especialização em Supervisão Escolar. Nesta escola exerce a função de gestora há seis anos, atuando nos três turnos.

O seu início na Rede Municipal, foi no ano de 1996, como coordenadora pedagógica, da atual escola onde trabalha. No ano de 2002 foi convidada para ser diretora adjunta, e há cinco anos está como gestora geral da escola. Diz se esforçar bastante, para realizar seu trabalho, principalmente, por a escola ser grande e ainda ter um anexo, mas que “conta com uma equipe muito boa”, o que facilita seu trabalho.

### **Inclusão escolar**

Sobre a inclusão, a gestora reclama da falta de execução de políticas públicas, que esclareça melhor a postura que a escola deve ter. Considera que o “discurso sobre a inclusão é muito bonito, mas a prática deixa muito a desejar”. Para ela, a inclusão exige muito esforço, e o professor não tem formação adequada, para trabalhar frente a alunos com NEE.

No tocante à prática pedagógica em sua escola, diz que “esta se dá na busca, no estudo, e no diálogo entre os colegas”. E que os professores também pesquisam na Internet, que fazem curso e “buscam se adaptar a essas mudanças”, mas que “alguns não aceitam a inclusão de alunos com deficiência”, e que estes “não se interessam e nem buscam informações sobre o assunto”.

Segundo a gestora, a estrutura física da escola não é compatível com os padrões esperados para a acessibilidade de pessoas com deficiência, e não favorece o processo de inclusão, “mas o comportamento e as atitudes da maioria dos professores e funcionários compensam a deficiência arquitetônica da escola”. Ainda, segundo a gestora, “tem professores que não sabem lidar com esses alunos, mesmo que tenham formação, tem falha na condução de sua atividade”, e que falta também, “formação para o porteiro, para as merendeiras”.

Para compensar essas falhas, de acordo com a gestora, “tem pais que ajudam muito, até procurando fazer um curso na área, para ajudar os filhos. Mas tem criança que a mãe não aceita e aí, é a escola quem tem que resolver”.

Antônia comenta, também, sobre o apoio da Equipe de Educação Especial, que se dá através da professora itinerante, dizendo que esta procura fazer o que pode dentro de suas limitações, pois atende a um número grande de escolas. “Eu sei que a culpa não é dela, é

culpa do sistema, que deveria ter uma equipe maior, para melhor atender. Eu acho que o apoio às escolas deveria ser melhor” (GESTORA).

### **Afetividade**

Para Antônia, a afetividade “é carinho, é compreensão, é sensibilidade é amor”. Diz que a maioria das crianças da escola, “não tem carinho dos pais”, então a “escola procura suprir essa lacuna familiar”. A afirmação da gestora aparece também no discurso da gestora Clarissa, ambas relatam que os pais, em sua maioria, não participam da vida escolar dos seus filhos, deixando para a escola a responsabilidade sobre a educação destes. Percebe-se em suas falas que se ressentem com o acúmulo de papéis e, com as famílias, por transferirem para a escola a função que é delas, ou seja, consideram que a inversão de papéis, está interferindo na dinâmica escolar. Sobre o assunto Silva (2009b), adverte para a necessidade de definir o espaço de atuação da escola e da família, para que cada uma possa exercer o seu papel, frente a alunos e filhos. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que a parceria família-escola é fundamental, para o desenvolvimento integral do aluno.

A afetividade, segundo suas palavras, teve influência na sua constituição como pessoa, e como profissional, e que concebe a afetividade como “constituição familiar”, ou seja, esta é construída, ao longo do tempo, na relação entre os membros das famílias a que pertencem.

Do seu ponto de vista, a afetividade da relação professor-aluno, é muito importante, “se não tiver afetividade o professor não consegue nada”. Relata ainda que, o comportamento dos professores, em relação aos alunos varia muito, alguns são compreensivos, escutam o que eles têm a dizer, “mas tem professor que ofende o aluno. Às vezes presenciei professor sendo muito “grosso”, deixando a criança deprimida por ter sido muito ríspido, me revoltou, mas procuro entender que o professor está sobrecarregado, tem mais 40 alunos em sala.” (GESTORA ANTONIA).

Esse tipo de atitude por parte do professor é inadmissível, mesmo considerando sua condição de trabalho, pois sua figura, o seu comportamento e a sua postura, são geralmente um referencial para o aluno, principalmente pela idade destes que buscam modelos a serem seguidos. Neste caso, deve-se analisar a possibilidade de apoio psicológico para este docente, na intenção de melhor atender às demandas de seus alunos.

Em reuniões pedagógicas, esclarece que a afetividade não é assunto de pauta, mas procura falar sobre “sentimentos com os pais para que eles conversem com seus filhos”.

“Acho que essa relação de afetividade deveria ser estabelecida na relação professor-aluno desde o primeiro contato, isso facilitaria muito o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno”. Mesmo entendendo que a gestora não concebe a afetividade como esta pesquisadora, sua fala é pontual, pois os afetamentos decorrentes desse primeiro contato podem ser determinantes nessa relação e também na aprendizagem do aluno.

Constatou-se que a estrutura física da escola não é compatível com os princípios da acessibilidade, porém segundo a gestora o recurso humano da escola e também a contribuição de alguns pais compensa o que falta. Antônia concebe a afetividade apenas em seus aspectos considerados positivos, tais como, carinho, compreensão, sensibilidade e amor, enquanto que esta pesquisadora vai além destes, compreendendo que a afetividade é o processo de afetar e ser afetado pelo outro e, nem sempre estes ocorrem com os ditos pela gestora, considerando que todas as ações do professor dentro da sala de aula, exercem influência direta na aprendizagem de seus alunos.

#### **A Professora Isabel**

A professora Isabel, tem 46 anos de idade, é casada e tem dois filhos. É graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, e cursos de curta duração na área de Educação Especial. Com 26 anos de profissão, está há 10 anos nesta escola, que é um dos lócus desta pesquisa.

Sua iniciação profissional foi numa escola particular com alunos de 5ª e 8ª série no ano de 1986. No ano de 1998, foi aprovada em concurso da rede estadual de educação, e trabalhou com alunos de 5ª e 8ª, e desde o ano de 2003 trabalha com EJA. Na rede municipal de educação, atua desde o ano 2002. Atualmente é professora do 5º ano ou segunda etapa do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Para a professora Isabel, sua profissão é sua realização pessoal e profissional, “eu sempre soube que seria professora”.

Em relação ao que foi dito no tocante à constatação de que sempre soube que seria professora, Silva (2011, p. 69), diz: “O desejo de ser professor tem seus desdobramentos na prática educativa dos docentes e em seus desdobramentos é a transferência que acontece de suas vivências e afetos infantis na relação que estabelece com seus educandos e vice-versa.”

A experiência da professora com alunos com DI, teve início no ano 2002, quando assumiu seu cargo na rede municipal de educação. Em sua sala tinha um aluno com DI, por esse motivo fez amizade com as professoras itinerantes da Superintendência de Educação Especial Secretaria Municipal de Educação, e com algumas professoras de classes especiais

da época, o que lhe despertou o sentimento para estudar o assunto, desde então sempre tem em sua sala de aula, alunos com deficiência. Não ter subsídios teóricos e nem metodológicos, em seu entendimento seria a primeira barreira a vencer, portanto, desafiou-se a buscar o conhecimento.

### **A aluna Regina**

Regina é uma adolescente de 15 anos, com DI, é filha única e mora com os pais em um bairro próximo à escola. Sua escolarização teve início no ano de 2005. No ano de 2010, foi matriculada nesta escola, em situação de inclusão em classe de ensino regular, cursa atualmente a Segunda Etapa do Segundo Ciclo, ou 5º ano, do Ensino Fundamental e, no contra turno, frequenta a Sala de Recurso em outra escola, próxima a sua residência.

Segundo Isabel, Regina apresenta dificuldades de concentração, de ritmo, de lateralidade, de compreensão, para conceituar, para abstrair, de raciocínio lógico-matemático e para reter informações. Desenvolveu habilidades para codificar e decodificar os símbolos, apresentando alguma desenvoltura nas habilidades sociais, interage com os colegas, e possui alguma iniciativa. Relaciona-se muito bem com os colegas e com a professora, inicia interação com esta, conta o que viu e, pergunta sobre suas dúvidas.

Em relação às demais pessoas do contexto escolar, demonstra ter mais afinidade com as crianças, do que com os alunos de sua faixa etária, embora tenha bom relacionamento com os colegas de classe. A professora relata que Regina aparenta ser tímida, mas é carinhosa e sensível.

#### 4.3.1 Conhecimento e concepções da professora Isabel sobre Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

Quadro 9 - Conhecimento e concepções da professora Isabel sobre Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

<b>Sobre educação Inclusiva</b>		<b>Sobre Deficiência Intelectual</b>		
<b>Concepção</b>	<b>Saber necessário ao professor</b>	<b>Conhecimento/ concepção</b>	<b>Forma de construção</b>	<b>Conhecimento que facilita a interação com o aluno com</b>

				<b>DI</b>
<p>- Tem princípio mais filosófico que metodológico.</p> <p>- Está pautada na filosofia e no direito.</p> <p>- É pensar em recursos que levem o aluno a desenvolver habilidades para conquistar a autonomia.</p>	<p>- Estudo sobre educação inclusiva;</p> <p>- Ter compreensão sobre as deficiências;</p> <p>- Ter aporte pedagógico e emocional.</p> <p><b>Justificativa:</b>  1-Para facilitar o processo de inclusão;  2- Para entender o comportamento do aluno;  3-Para incentivar o aluno frente à aprendizagem.</p>	<p><b>Conhecimento:</b>  - Teóricos, que possibilitem a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com DI;</p> <p>- De alguns aportes teóricos e metodológicos, para adequação curricular e recursos pedagógicos.</p> <p><b>Quantidade de conhecimento:</b>  -Razoável</p>	<p>-Disciplina curricular de Educação especial.</p> <p>-Cursos sobre as deficiências.</p> <p>-Pesquisas na internet, livros e palestras.</p> <p>-Troca de experiências.</p> <p>-Através da vivência com alunos deficientes.</p>	<p>- Compreensão sobre a deficiência.</p> <p>- Saber como a aluna aprende.</p> <p>-Saber sobre a história de vida da aluna.</p> <p>-Saber que todo aluno tem potencial de aprendizagem.</p>

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

Os conhecimento e concepções da Professora Isabel sobre Educação Inclusiva e Deficiência Mental, estão descritos no quadro 9.

Sobre a Educação Inclusiva, a professora Isabel diz que em seu entendimento, “esta tem um princípio mais filosófico que metodológico”, ou seja, considera que a educação inclusiva está pautada na Filosofia e no Direito. Para a professora, pensar e discutir as questões metodológicas para a educação inclusiva é, no seu entendimento, “discutir sobre esses alunos, pensar em recursos que possam levar esse aluno a se desenvolver, evoluir e conquistar a autonomia”.

Em consonância com o dito pela professora ressalta-se que a inclusão escolar prevê intervenções decisivas no processo de desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que exige mudança conceitual e atitudinal de todos na escola. Ao professor para exercício de sua profissão é necessário conhecimentos gerais e específicos, que o auxiliem no desenvolvimento global de seus alunos. Como em todas as profissões, o profissional deve buscar sempre atualizar seus conhecimentos para fundamentar sua prática.

Nesta perspectiva Colombo (2007, p. 41) diz que: “Percebe-se que a prática pedagógica do professor, permeada pela sua motivação e entusiasmo em relação ao seu objeto de conhecimento, pode aproximar os alunos dos conteúdos escolares, causando-lhes admiração tanto pelo professor, quanto pela disciplina.”

Quanto aos saberes que considera necessário ao professor, a professora Isabel diz que é importante instruir-se sobre a Educação Inclusiva, na intenção de facilitar o processo de inclusão, adquirir conhecimentos sobre as deficiências, para melhor compreensão do “comportamento do aluno”, e também possuir aporte teórico e emocional, para incentivar o aluno com deficiência frente a sua aprendizagem. Segundo a professora, esses saberes ajudam o professor para o enfrentamento das demandas atuais. Entendendo que as emoções são constituintes do sujeito, nesse âmbito, considera-se a importância da preparação emocional do professor, que é submetido às mais diversas situações dentro e fora da sala de aula, na intenção de ajudá-lo a manejar as frustrações, os conflitos e também as eventualidades que são inerentes ao exercício de sua profissão.

Silva (2011) diz que é na inter-relação com o outro que o sujeito tece a sua subjetividade e a sua singularidade convertendo-se naquele que deseja, que ama, que odeia, que trabalha e produz, lembrando que a professora Isabel, já disse anteriormente que sua profissão é sua realização pessoal e profissional, e que sempre soube que seria professora. Essa certeza reporta à necessidade que essa profissional tem de ser escutada até mesmo para resguardar a sua saúde psíquica e ressignificar suas ações. Ainda nas palavras da autora

O que ele vivencia com seus educandos, sejam situações que se caracterizam como dificuldades e/ou facilidades e as angústias e outros afetos que são despertados nessa relação, só poderão ser compreendidos, ressignificados e elaborados, quando ele fala sobre essas situações com alguém (SILVA, 2011, p. 62).

O professor desde o início, ainda em sua formação acadêmica, deverá se preparar, tanto teoricamente quanto emocionalmente, para as dificuldades de sua futura opção profissional, já que esta requer o manejo técnico, de como lidar com a formação de seres humanos, nos quais estão envolvidos principalmente, os aspectos cognitivos e afetivos, o que exige conhecimento pedagógico e uma postura consciente, que atenda às diferentes demandas de seus alunos, sem deixar de lado suas próprias necessidades, dentre estas a sua formação continuada. Neste entendimento, Machado (2007, p. 38) declara que:

Assim, torna-se importante que o professor tenha formação que lhe garanta estas condições, para que ele possa ter consciência de que a ele, na condição de professor não basta dizer, é necessário que fale sua palavra, que se comunique verdadeiramente com seus alunos, que os toque com seu exemplo, com sua aproximação afetiva, com sua palavra.

Sobre a deficiência intelectual, a professora Isabel diz ter conhecimentos de alguns aportes teóricos que possibilitam a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com DI, e sobre alguns aportes metodológicos, que facilitam a adequação curricular e a escolha de recursos pedagógicos. Diz que estes conhecimentos foram adquiridos através da disciplina curricular de Educação Especial, na graduação, na pós-graduação, nos cursos de curta duração, nas formações continuadas, palestras, livros e em pesquisas na internet e também na troca de experiências entre os professores e, através da sua experiência com alunos com deficiência. Considera, ainda, que possui uma quantidade razoável de conhecimentos, e que estes facilitam sua compreensão, quanto às limitações possibilidades de seus alunos com DI, “que não são apenas no aspecto cognitivo, mas de ritmo, situacional, espacial, de compreensão e dificuldade de desenvolver a leitura e a escrita, dificuldades de retorno, de abstrair, de se concentrar e também de se socializar”.

Isabel diz que buscou informações, sobre a deficiência e também sobre a inclusão, através de diversos meios que lhe possibilitasse o acesso ao conhecimento que viabilizasse a efetivação de sua ação pedagógica frente à inclusão de todos os alunos no ensino regular. O enfoque inclusivo demanda uma mudança significativa, principalmente na forma como o professor enfrenta as novidades, que objetiva valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos envolvidos, investindo na parceria de saberes, que ressignifique as ações desenvolvidas no âmbito escolar. Nessa reorganização, os conteúdos curriculares, as metodologias e os recursos devem deixar de ser um trabalho que beire a individualidade de apenas um professor, permitindo espaço ao trabalho coletivo, onde se buscam alternativas pedagógicas, através da construção de novos diálogos, nos quais nenhum sujeito da aprendizagem seja excluído.

Comparando este com os casos das professoras Ana e Fernanda, percebe-se a diferença entre as concepções e as ações de cada uma. Ana diz saber como fazer, mas não faz, Fernanda, em seu discurso, não acredita que sua aluna possa aprender, enquanto que Isabel diz que procura agir de acordo com o que acredita e busca formas e saberes para ensinar sua aluna.

Entende-se que a deficiência intelectual é um desafio para a escola no tocante ao seu objetivo de ensinar. Este desafio corresponde à indução do aluno com DI a construir o seu conhecimento a partir dos conteúdos curriculares. Este aluno apresenta uma forma própria de lidar com o conhecimento, que nem sempre corresponde ao que a escola preconiza. Nesse

entendimento, Escórcio (2008, p. 44) diz que: “[...] é necessário que os professores busquem novas alternativas e métodos de ensino-aprendizagem, fortalecendo as atitudes de inclusão em sala de aula, o que requer o respeito ao ritmo de aprendizagem e às variações de personalidade de cada educando.”

Para a professora Isabel, os conhecimentos que facilitam a sua interação com Regina, é a compreensão que tem sobre a deficiência da aluna, é saber como a aluna aprende, sobre sua história de vida, e, acima de tudo, acreditar que todo aluno tem potencial de aprendizagem. Sobre essa interação, Garcia (2005, p. 12) assegura que:

No caso da criança com necessidades educativas especiais em decorrência de uma deficiência mental, o processo de interação com o outro se torna ainda mais importante, uma vez que o comprometimento cognitivo irá refletir-se em um desempenho mental limitado e em uma interação deficitária com o meio ambiente.

Nessa compreensão, para que a interação professor-aluno possa fomentar o interesse do aluno com DI para o conhecimento, a interpretação que o professor faz do comportamento desse aluno é essencial. O professor deve atentar para o fato de que existem significações diversas para o comportamento assumido por esse aluno, embora todas sejam possíveis, faz parte da função de ensinar, averiguar qual delas manifesta a genuína intenção do aluno e, principalmente acreditar nas possibilidades de aprendizagem do aluno. Segundo Garcia (2005, p. 13):

Para que a professora possa auxiliar o processo de desenvolvimento deste aluno, seu olhar diante da criança deficiente deve abarcar as possibilidades da mesma. O aluno deficiente mental também é um sujeito cognoscente e ativo neste processo de aprendizagem. O estigma social da falta e da incapacidade deverá ser substituído pela crença na capacidade deste aluno de aprender e superar suas limitações.

Mediante o exposto, considera-se que, a partir da compreensão do seu discurso, a professora Isabel tenha concepções e ações, que se assemelham ao esperado do profissional, que atua na perspectiva da educação inclusiva. Entende-se que são inúmeros os problemas enfrentados na escola, mas precisa-se recriar atalho para ultrapassá-los, e consolidar as novas práticas que são esperadas no contexto escolar inclusivo.

#### 4.3.2 O trabalho que a Professora Isabel realiza com a aluna Regina

Quadro 10 - O trabalho que a Professora Isabel realiza com a aluna Regina

<b>Conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que estimula</b>	<b>Como ou forma de estimular</b>
<b>Conhecimentos:</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- De mundo</li> <li>- Dos conteúdos curriculares: conceitual, procedimental e atitudinal.</li> </ul> <p><b>Atitudes e valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar certo do errado</li> <li>- Respeito às diferenças</li> <li>- Regras básicas para convivência social</li> <li>- Autonomia</li> </ul> <p><b>Habilidades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessária para a aprendizagem (habilidades cognitivas, emocionais, sociais)</li> <li>- Para o convívio social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trazendo o mundo para sala de aula (mídias diversas)</li> <li>- Através de estratégias e recursos pedagógicos</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Através do diálogo</li> <li>- Ao mostrar que todos são diferentes</li> <li>- No exercício diário</li> <li>- Através de incentivo e estímulo</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula a aluna para que desenvolva habilidades que o capacite a aplicar o que o aprendeu em novas situações, propiciando condições para a aplicação dos conceitos, princípios, normas, incorporando atitudes e valores.</li> <li>- Utiliza ações de sala para incentivar o aluno</li> </ul>
<b>Dificuldades no trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O número excessivo de alunos em sala de aula;</li> <li>- Para “contornar as dificuldades da aluna”;</li> <li>- Indisponibilidade de tempo para planejar as aulas;</li> <li>- Indisponibilidade de tempo para elaborar recursos pedagógicos.</li> </ul>	
<b>Facilidades no trabalho</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Sala de Recurso (AEE);</li> <li>- Orientações da itinerante da Equipe da Educação Especial;</li> <li>- Vontade de aprender da aluna;</li> <li>- Parceria com os colegas;</li> <li>- Empenho pessoal para aprender;</li> <li>- Ambiente escolar favorável.</li> </ul>	
<b>Atividades oferecidas ao aluno</b>	<b>Atividades não oferecidas ao aluno</b>
- Todas as atividades planejadas para a	- Todas são oferecidas.

<p>turma;</p> <p>-Atividade que estimule a aluna a desenvolver habilidades.</p> <p><b>Modo de oferecer:</b></p> <p>-Atividades com alguma adaptação;</p> <p>- Atividades com jogos, dramatização, etc.</p>	<p><b>Justificativa:</b></p> <p>- A aluna precisa tentar.</p>
<b>Dificuldades do aluno no processo ensino-aprendizagem</b>	
<p>- Dificuldades próprias da deficiência como operar no nível das representações mentais, mobilizar os próprios recursos cognitivos internos de modo eficiente e de transferir aprendizagens para novos contextos.</p> <p>- Não saber lidar com as dificuldades;</p>	
<b>Facilidades do aluno no processo ensino – aprendizagem</b>	
<p>- Disponibilidade para tentar;</p> <p>- Persistência nas atividades.</p>	
<b>Orientações recebidas para o trabalho</b>	<b>De quem</b>
<p>- Conhecer a aluna;</p> <p>- Adaptar as atividades às necessidades da aluna;</p> <p>- Respeitar o ritmo;</p> <p>- Não delimitar.</p> <p><b>Posicionamento da professora:</b></p> <p>- Sua experiência confirma que é o procedimento correto.</p>	<p>- Da itinerante da Educação Especial</p> <p>- De seus estudos.</p>
<b>Autoavaliação do trabalho</b>	
<p>- Considera-se como parte ativa do processo;</p> <p>- Também está aprendendo;</p> <p>- Está satisfeita com o trabalho realizado;</p>	

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

O quadro 10, sintetiza o trabalho que a Professora Isabel realiza com o aluna Regina. Sobre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que estimula a sua aluna, a professora diz que considera importante o aluno ter conhecimento de mundo, que procura trazer os assuntos discutidos através das diferentes mídias, para a sala de aula e, quanto aos

conteúdos curriculares, utiliza estratégias e recursos pedagógicos que facilitem a assimilação do assunto em questão.

A professora, nesse momento, não elencou quais assuntos traz para a sala de aula, nem tampouco quais são as estratégias e recursos pedagógicos utilizados para facilitar a aprendizagem de Regina, sabe-se o quanto é importante a parte teórica do trabalho do professor, mas faltou no seu discurso o como faz.

Através do discurso da professora constatou-se que as interações desenvolvidas com a aluna são fundamentais para despertar o desejo desta para aprender. Regina tem espaço para perguntas e é escutada, mediante o exposto Wallon (2007b, p. 197) declara que:

O interesse pela tarefa é indispensável e deixa bem para trás o mero adestramento. Pode bastar e está muito adiante da preocupação de sempre envolver seu próprio personagem na conduta.

O gosto que a criança adquire pelas coisas pode ser medido pelo desejo e pela capacidade que tem de manejá-las, modifica-las, transformá-las.

A professora diz que é essencial trabalhar sobre atitudes e valores com os alunos, para que estes aprendam a diferenciar certo do errado, para tanto busca através do diálogo esse entendimento. Que procura incentivá-los a respeitar as diferenças comuns aos seres humanos, a obedecer e exercitar no dia a dia as regras básicas para convivência social, e acima de tudo conquistar a autonomia tão necessária ao desenvolvimento do aluno. A professora diz também, que procura fazer com que seus alunos desenvolvam as habilidades necessárias para a aprendizagem (habilidades cognitivas, emocionais, sociais), que possibilitem o convívio social destes.

Neste ponto encontra-se uma consonância no entendimento da professora Isabel com a professora Ana, uma vez que as duas declaram a importância de trabalhar em sala de aula atitudes e valores, enquanto a primeira visa o convívio social, a segunda procura sanar o que considera falta da família em não transmitir esses conhecimentos aos seus filhos, e mesmo sendo motivos diferentes, considera-se importante que estes sejam transmitidos aos alunos, seja ele DI ou não. Entende-se que numa perspectiva inclusiva não se deve mirar apenas algum aluno, e sim todos, já que estão ali com o mesmo objetivo que é aprender. Portanto o que deve ser trabalhado com o aluno com DI é o que o professor transmitiria para os demais, considerando apenas a maneira como aquele aprende, e esta é identificada pelo próprio professor que precisa conhecer esse aluno, em todos os aspectos.

É nas relações tecidas pelo professor e o aluno na sala de aula, que os fatores afetivos e cognitivos, tanto de um quanto do outro, exercem influências decisivas nas interações destes sujeitos, e que podem auxiliar na compreensão de quem é esse aluno. Neste

sentido, o professor para atender às necessidades de seus alunos, na intenção da educação inclusiva deve conhecê-lo e investir na escolha das atividades que contemplem suas necessidades educativas, considerando a singularidade do sujeito, que varia de aluno para aluno.

Em relação a escolha das atividades, Colombo (2007, p. 47) diz: “A escolha das atividades de ensino remete-se à relação professor-aluno na sua dimensão mais visível na sala de aula, tornando os aspectos afetivos indiscutíveis no que se refere à sua influência no processo de aprendizagem.”

Sobre as dificuldades encontradas em seu trabalho, a professora elenca o número excessivo de alunos em sala de aula, e o que fazer para “contornar as dificuldades da aluna”; a falta de tempo para planejar as aulas, e também para elaborar recursos pedagógicos. A partir do exposto e considerando que, os professores precisam dobrar ou até triplicar sua jornada de trabalho, procura-se justificar a sua falta de tempo para planejar, selecionar ou construir os recursos utilizados em sala de aula, porém não se pode negligenciar essas ferramentas que fazem parte do ato de ensinar, e nem incorrer na irresponsabilidade de não realizar o trabalho docente a contento, pois a fragilidade no ato de ensinar, pode ser o preço que tem-se que pagar por essa jornada insana de trabalho.

Para Garcia (2005, p.13):

Transformar o ambiente educacional em um contexto que realmente promova o desenvolvimento global dos alunos deficientes mentais depende tanto do modo como a professora desempenha sua prática pedagógica, como da maneira como ela percebe e compreende esta prática.

Porém não é somente o que Garcia está falando que promoverá o desenvolvimento dos alunos com DI, considera-se que o trabalho desenvolvido em sala é muito importante, mas independe da professora, o número de alunos em sua sala de aula, e transformar esse ambiente vai além do seu desempenho, da sua percepção e da compreensão, as dificuldades elencadas por ela são legítimas, principalmente em relação ao número de alunos em sala, e também pela falta de tempo para confeccionar materiais.

Como facilidades, a professora aponta o fato de a aluna frequentar a Sala de Recurso (AEE), as orientações da professora itinerante da área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, a vontade de aprender que Regina tem a parceria com os outros professores, o empenho pessoal que Regina dispõe para aprender, e o ambiente escolar favorável, que acaba estimulando a aprendizagem.

Sobre o AEE, o Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 assegura ao aluno com NEE o atendimento educacional especializado, cujo objetivo é de identificar, elaborar e

organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade considerando as necessidades específicas de cada aluno (BRASIL, 2008b). Dentre as atividades realizadas no AEE destacam-se as adaptações curriculares, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Nos casos anteriores, as professoras declararam que seus alunos com DI não frequentavam a Sala de Recursos, em decorrência principalmente da falta de disponibilidade dos pais para levá-los, e tanto Caio quanto Aline não desenvolveram, até então, as habilidades necessárias à aprendizagem. Regina, entretanto frequenta a sala de recurso desde sua incursão na rede municipal e já desenvolveu habilidades que estão favorecendo suas aprendizagens. Todos esses alunos têm em comum, além da deficiência, a série em que estão, embora em escolas e professoras distintas, a partir do exposto constata-se a importância da frequência do aluno na sala de recurso, principalmente tentando implementar ou suplementar o trabalho desenvolvido no ensino regular.

Considerando que são atribuições do professor do ensino regular, viabilizar a participação efetiva do aluno, nas distintas situações de ensino-aprendizagem em sala de aula, nesta intenção percebe-se a necessidade de o professor, como mediador do processo ensino-aprendizagem, fazer uso de métodos que facilitem a interação do aluno neste processo, ou seja, utilizar-se dos diversos modos de ensinar para proporcionar ao aluno a aquisição dos conteúdos escolares. Cabe ao professor da sala de recurso focar o atendimento, às necessidades específicas de cada aluno, operando através de estratégias funcionais, adaptações curriculares e metodológicas, objetivando avaliar a temporalidade e espaço físico, em consonância com as peculiaridades de cada aluno, tentando, potencializar as áreas: cognitiva, emocional e também social. Constata-se, portanto, que embora o professor do ensino regular aja de acordo com suas atribuições, e o professor da sala de recurso busque a melhor adequação possível do ensino, às necessidades, às suas habilidades e aptidões e ao ritmo de aprendizagem do aluno, a interlocução mais direta entre os dois professores e as informações trocadas entre ambos, potencializaria ainda mais a aprendizagem destes alunos.

A professora Isabel garante que oferece a Regina todas as atividades que são planejadas para a turma toda, com apenas algumas adaptações e que estas são em sua maioria, voltadas para estimular a aluna a desenvolver habilidades para as aprendizagens, para tanto faz uso de exercícios que utilize jogos, e também dramatização. A professora justifica suas ações, acreditando ser sua função permitir que Regina pelo menos tente realizar as tarefas.

Mesmo considerando as adversidades em relação à sua condição de trabalhadora da educação e as condições objetivas da escola, Isabel se dispõe a fazer sua parte em relação à sua aluna com DI, resguardando-lhe o direito a uma educação que contemple suas

necessidades educativas. O fato de pensar e executar tarefas adaptadas para Regina corrobora com o pensamento de Carvalho (2006a, p. 157), “o direito é à igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade humana e a multiplicidade de interesses e necessidades de cada um.” Compartilha-se também com o entendimento de que o professor deva oportunizar a seus alunos, condições para que estes desenvolvam suas aptidões, organizando o seu espaço, na intenção de incentivá-los e, não apenas com elogios ao seu desempenho, mas, sobretudo, através de métodos que favoreçam e seja motivadores em si mesmo, para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

A partir do exposto Carvalho (2006b, p. 64), diz que:

A criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e de que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que tantos e tantos alunos têm enfrentado no seu processo de aprendizagem.

Sobre as dificuldades de Regina no processo ensino-aprendizagem, a professora acredita que estas são decorrentes, em sua maioria, da deficiência, tais como operar no nível das representações mentais, mobilizar os próprios recursos cognitivos internos de modo eficiente e de transferir aprendizagens para novos contextos, e também porque a aluna ainda não sabe lidar com estas dificuldades. Embora a professora atribua como motivo das dificuldades de aprendizagem à deficiência da aluna, constatou-se porém que, em outro momento elenca as dificuldades que enfrenta no trabalho, em função do número excessivo de alunos em sala de aula. A indisponibilidade de tempo para planejar e para elaborar recursos pedagógicos, incorre no equívoco que é frequente no meio escolar, quando a escola e o professor apontam para o aluno que não aprende, a sua culpa, por ser deficiente, e nesse contexto, justifica as dificuldades do aluno, isentando-se como se não fosse parte ativa desse processo. No que se refere às facilidades da aluna no processo ensino-aprendizagem, a professora destaca a disponibilidade que Regina tem para tentar sempre realizar o que lhe é solicitado, bem como a persistência dela para fazer as atividades.

Nas palavras da professora, percebe-se que esta se sente afetada pelas atitudes da aluna, ratificando que a relação afetiva entre professor e aluno depende tanto dos afetos que o aluno lança ao professor, como os que o professor envia ao aluno, ou seja, tanto a professora com suas atitudes despertam o desejo de aprender da aluna quanto esta se deixa contaminar pelo desejo de ensinar da professora. Para Freud, a construção do conhecimento se processa na relação do aluno com o professor, através da relação transferencial, já que para este o professor representa seus pais. Ainda segundo Freud (2006b, p. 248) “[...] é difícil dizer se o

que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”.

A professora Isabel relata que recebe orientação para trabalhar com Regina, através da professora itinerante da área da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, que a orienta a conhecer as necessidades da aluna, a adaptar as atividades a essas necessidades, a respeitar o seu ritmo, e não delimitar suas potencialidades. Quanto às orientações recebidas, a professora expõe que a sua experiência confirma que é o procedimento correto. Também nas formações desenvolvidas na escola, quando esta, têm participação da equipe técnica da Educação Especial da mesma secretaria, sempre trazem contribuições importantes para o seu trabalho.

De acordo com a declaração da professora Isabel, principalmente em relação ao apoio recebido pela professora itinerante na área da Educação Especial, Carvalho (2006a, p. 29) diz que:

Pensar na inclusão dos alunos com deficiência(s) nas classes regulares sem oferecer-lhes a ajuda e apoio de educadores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, podendo dar suporte ao trabalho dos professores e aos familiares, parece-me o mesmo que fazê-los contar seja como número de matrícula, seja como mais uma carteira na sala de aula.

A professora Isabel afirma estar satisfeita com o trabalho que realiza com seus alunos, se considera como parte ativa do processo de inclusão, e diz que tem aprendido muito com todos os alunos.

O discurso da professora, mediante tudo o que já foi dito, apresenta-se coerente com o que relata de suas ações, Isabel assume-se como mediadora na construção do conhecimento de seus alunos, motivando-os a serem participativos, privilegiando o diálogo e a criatividade, atuando como quem concebe que o aluno precisa do professor para aprender, entretanto reconhece que o esforço cognitivo é de quem aprende.

Considera-se que o professor é um ator fundamental no processo de inclusão, e o aluno é partícipe indispensável dessa relação ensino-aprendizagem. Nessa relação, fundada no ensinar e aprender há reciprocidade nos conhecimentos apreendidos de ambas as partes. Neste entendimento, Carvalho (2006a, p.115) considera que: “Em escolas inclusivas, o ensinar e aprender constituem-se em processos dinâmicos nos quais a aprendizagem não fica restrita aos espaços físicos das escolas e nem aos alunos, como se fossem atores passivos, receptáculos do que lhes transmite quem ensina.”

#### 4.3.3 Concepção e conduta afetiva da professora Isabel

Quadro 11 - Concepção e conduta afetiva da professora Isabel

<b>Concepção</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- É a capacidade de gostar;</li> <li>- É amar;</li> <li>- É envolvimento;</li> <li>- É ter confiança;</li> <li>- É ter empatia;</li> <li>- É ter segurança;</li> <li>- É estabelecer laços de confiança;</li> <li>- É servir de referência;</li> <li>- É investir no aluno;</li> <li>- É desenvolver vínculos.</li> </ul>
<b>Importância da afetividade da relação professor-aluno</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sem a afetividade o professor não se relaciona com o seu aluno;</li> <li>- A afetividade ajuda a desvendar o mistério que é o aluno;</li> <li>- Através dos laços afetivos é construída a confiança.</li> </ul>
<b>Momentos de contribuição da afetividade entre professora e alunos e alunos e alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando está com os alunos;</li> <li>- Quando planeja as atividades para os alunos;</li> <li>- Quando os alunos realizam as atividades;</li> <li>- Quando os alunos socializam os acertos e discutem as dúvidas.</li> </ul>
<b>Momentos de contribuição da afetividade com o aluno com DI</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando se preocupa em conhecer as necessidades da aluna;</li> <li>- Quando planeja as atividades pensando na aluna;</li> <li>- Quando adapta as atividades para a aluna;</li> <li>- Quando incentiva a aluna a não desistir;</li> <li>- Quando aluna tenta;</li> <li>- Quando a aluna consegue.</li> </ul>
<b>Ideal de afetividade com os alunos com DI</b>
<b>Com os alunos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser referência para o aluno.</li> <li>- Respeitar o “indivíduo aluno”</li> </ul>

<b>Com o aluno com DI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar ao aluno que ele não é mais um.</li> <li>- Incentivar o aluno a ultrapassar os seus limites.</li> </ul>	
<b>Afetos suscitados da relação com o aluno com DI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito;</li> <li>- Aceitação;</li> <li>-Desafio;</li> <li>- Crença nas potencialidades;</li> <li>- Investimento;</li> <li>- Aposta nos resultados.</li> </ul>	
<b>Momentos</b>	<b>Tipo de interações do aluno com DI com a professora e noutros espaços e contextos escolares</b>
- Chegada do aluno	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumprimenta a aluna;</li> <li>- Pede que fale sobre o que aconteceu em sua vida fora da escola.</li> </ul>
- Durante as atividades de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolve todos os alunos nas atividades;</li> <li>- Incentiva a interação com os outros alunos.</li> </ul>
- No recreio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva a autonomia e a participação da aluna.</li> </ul>
- Noutros espaços e contextos escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicita e incentiva a participação da aluna.</li> </ul>

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

As concepções e condutas afetivas da professora Isabel estão relatadas no quadro 11. Para a professora Isabel, afetividade é a capacidade de gostar, de amar. É também envolvimento, ter confiança, empatia e segurança em relação ao outro. É estabelecer laços de confiança com o aluno, é servir de referência e investir no aluno. É desenvolver vínculos.

A concepção de afetividade da professora Isabel é similar a das outras professoras Ana e Fernanda, quando em seu discurso se reporta apenas aos aspectos positivos da afetividade, embora em outros momentos de sua fala, tenha postura distinta, ao entender que o aluno precisa ser mobilizado para aprender, chegando perto do entendimento desta pesquisadora, que não concebe a afetividade restrita apenas a estes aspectos, e sim em toda

sua amplitude de afetar e ser afetado de todas as maneiras. Entendendo que afetar é atingir o outro, possibilitando marcas positivas ou negativas, considerando que as relações afetivas interferem no processo de desenvolvimento do ser humano. Entretanto, visualiza-se no discurso da professora Isabel, sua preocupação em atender todas as demandas educativas de seus alunos, identificando quais e tentando contemplá-las.

Considerando o exposto, Oliveira (2010, p.14) diz que:

O educador que perceber o seu aluno como um ser intelectual e afetivo, reconhecendo a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento, naturalmente terá um olhar ampliado sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo de ensino e aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

Sobre a importância da afetividade da relação professor-aluno, nas palavras da professora Isabel, sem a afetividade o professor não se relaciona com o seu aluno. É a afetividade dessa relação que ajuda a desvendar o mistério que é o aluno, e é através dos laços afetivos estabelecidos entre o professor e o aluno que é possível construir a confiança que deve existir na relação.

Percebe-se, neste momento, que a sua concepção sobre a importância da afetividade, está mais de acordo com o que diz de sua prática, e, nesse ponto, concorda-se plenamente com sua fala, pois entende-se também, que toda relação é afetiva, e que sem ela não existe relação.

Neste contexto, Oliveira (2010, p. 43) fala que:

A afetividade aqui é um elemento determinante entre o que se vai ensinar e as relações que primeiramente se estabelecem entre alunos e professores. Quando o aluno se relaciona bem com o professor, normalmente ele demonstra mais facilidade na compreensão e na aquisição dos conteúdos trabalhados por esse professor.

O desempenho do professor num ambiente escolar inclusivista é fundamental para a construção do aprendizado dos alunos com deficiência. É o professor quem deverá desenvolver os vínculos e as relações entre ele e seus alunos, podendo contribuir satisfatoriamente ou não, no decorrer desse processo. De acordo com Souza (2008, p.15):

Não há como pensar uma prática educativa que não considere o ser humano e suas emoções. Os afetos que modulam o corpo, nos preparam para ação, desencadeiam sentimentos e influem em nossa cognição, não podem mais ser desprezados e encarados como o 'anjo mau' da organização psíquica humana. Encarando o aluno como ser que pensa e sente, vamos repensando a atuação dos educadores.

Em relação aos momentos de contribuição da afetividade entre a professora Isabel e seus alunos e entre estes, enumera-se o momento em que está interagindo com os alunos, e no planejamento das atividades. Fato que ocorre também, quando os alunos realizam as atividades e socializam com os colegas os acertos e, discutem as dúvidas. Em se tratando de Regina, a professora aponta os momentos nos quais se preocupa em conhecer as necessidades desta, diz que quando faz seu planejamento pensa nas necessidades educativas da aluna, e

procura adaptar as atividades. Quando incentiva Regina a não desistir, quando percebe o empenho da aluna ao tentar resolver as atividades, e principalmente, quando esta consegue.

Constata-se no discurso da professora, o quanto a afetividade está presente nas suas ações e, como esta (afetividade), faz com que tenha atenção às necessidades de Regina, levando-a a planejar e a buscar recursos que possam vir a efetivar a sua aprendizagem. Esta em contrapartida, procura retribuir, ao esforço da professora demonstrando desejo de aprender.

A partir do exposto, considera-se que um professor, que respeita e valoriza seu aluno, sente-se responsável pela aprendizagem deste, e, em sua prática pedagógica, procura estratégias que possam assegurar o desenvolvimento integral do seu aluno.

Para Machado (2007, p. 18):

O professor é antes de tudo um ser humano, isso significa dizer, que sua prática pedagógica é uma atividade exclusiva entre seres humanos, na qual os sentimentos e o afeto não devem ser ocultados pelas teorias, mas devem, primeiramente, servir para expressar as suas razões e os seus saberes de forma afetuosa e ética, melhorando as relações entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

Para a professora Isabel o ideal de afetividade do professor para com os alunos, é ser referência para o aluno, e acima de tudo respeitar o “indivíduo aluno.” Em relação à Regina fazê-la entender que ela é uma pessoa e tem lugar próprio, e incentivá-la sempre a ultrapassar os seus limites.

Isabel dá a entender que reconhece sua aluna enquanto sujeito do conhecimento, e como tal, busca facilitar seus caminhos, através de metodologias e recursos, planejados levando em consideração suas necessidades específicas, criando-lhe conflitos cognitivos ou desafiando-a a enfrentá-los, para que favoreça sua compreensão, acerca do que está sendo ensinado. A forma de afetar e ser afetada pela aluna se dá de forma que este movimento siga no sentido da aprendizagem efetiva de sua aluna e, na intenção de despertar, em Regina, o desejo de aprender.

Pela fragilidade diante do aprendizado, os alunos com DI podem aparentar dependência afetiva e comportamental com relação ao professor. Nesse sentido, o professor deverá desenvolver uma relação que sustente os sentimentos do aluno, na intenção de que este se sinta acolhido e valorizado. Segundo Machado (2007, p. 39):

As atitudes de acolhimento e de inclusão vivenciadas pelo professor, podem trazer benefícios significativos para a aprendizagem e auto-estima do aluno, do contrário, a medida em que o aluno se sentir inferiorizado pelo professor ou por qualquer colega, sua auto-estima diminui e sua aprendizagem também.

Quanto aos afetos suscitados da sua relação com Regina, a professora diz que são sentimentos de respeito e aceitação. Mas que se sente na obrigação de desafiar Regina dia a

dia e por esse motivo, procura fazê-la acreditar como ela (professora) acredita em suas potencialidades. Esse sentimento a leva a investir na aprendizagem da aluna e a acreditar nos resultados.

A professora Isabel, ao identificar as necessidades educativas da aluna, se predispõe em proporcionar-lhe uma formação de aprendente. Induzindo-a, para o desejo de querer saber e, como saber fazer, permitindo que esta atue com a sua singularidade, direcionado a ação educativa pela descoberta tanto dela (professora) quanto da aluna, asseverando o respeito que diz ter por esta. Percebeu-se no discurso de Isabel o quanto se sente motivada ao desafiar Regina, diferentemente da professora Fernanda, que por não acreditar na possibilidade de sua aluna aprender, nem cogita na probabilidade de estimulá-la ou desafiá-la e a si própria também. Isabel, ao contrário, não só diz acreditar como também assegura que Regina, suscita oportunizar a si mesma a embarcar nesse desafio. Segundo Silva (2011, p. 62) “é importante destacar o que a criança poderá suscitar no professor e a forma como este professor poderá conduzi-la, na maioria das vezes, constituem-se em processos inconscientes”.

A partir do exposto e, ainda considerando que o professor não precisa adotar a postura de senhor do conhecimento, fazendo com que os alunos percebam que os saberes estão centrados na sua pessoa, haja vista que essa atitude dificulta e bloqueia o desenvolvimento cognitivo do aluno, principalmente do aluno com DI, pontua-se o empenho da professora em sua postura e na sensibilidade que transparece quando fala de suas ações.

Mediante o exposto, Machado (2007, p. 15) adverte que:

[...] não basta ao professor, ser competente tecnicamente para ensinar, é necessário, além de competência técnica, sensibilidade para conviver com a igualdade na diversidade, e pluralidade em que se constitui a sala de aula como um espaço da diferença, porque este também, é o tempo em que os sentimentos, as emoções, o afeto e a ética devem ser cultivados e experimentados por todos, em especial pelos professores.

Sobre os tipos de interações de Regina com a professora em sala de aula e em outros espaços e contextos escolares, a professora Isabel diz que, quando Regina entra na sala de aula a cumprimenta como aos demais alunos. Em seguida Isabel pede que cada um relate o que ocorreu com eles fora da escola. Durante as atividades de classe, procura envolver todos os alunos. No horário do recreio, incentiva Regina a ir e interagir com os outros alunos da escola. E que em outros espaços e contextos escolares, procura incentivá-la para que exerça sua autonomia e participe sempre desses momentos extraclasse.

A professora Isabel aparenta, em seu discurso, respeito e envolvimento com todos os seus alunos, reconhece as limitações de Regina, mas não a trata de forma desigual, e

segundo o que relata, procura fazer com que a aluna desenvolva habilidades que impulsione sua autonomia, o que sozinha talvez Regina não conseguisse. Segundo Vygotsky (2003a, p. 37):

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.

#### 4.3.4 Formas de afetar a aluna com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão

Quadro 12 - Formas de afetar a aluna com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão

<b>Possibilidades de inclusão</b>	<b>Impossibilidades de Inclusão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando cumprimenta todos da mesma forma.</li> <li>- Quando pede que falem sobre o que aconteceu fora da escola.</li> <li>- Quando inicia as atividades com todos.</li> <li>- Quando faz algumas adaptações nas atividades oferecidas a Regina.</li> <li>- Quando acredita nas potencialidades da aluna.</li> <li>- Quando a aluna faz as atividades.</li> <li>- Quando a aluna tem dúvidas e é incentivada a perguntar.</li> <li>- Quando é incentivada a ir só para o recreio</li> <li>- Quando a professora incentiva a interação com todos os alunos.</li> <li>- Quando é incentivada a participar de atividade extraclasse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do discurso da professora, não identificou-se nenhuma especificidade da afetividade da relação que apontasse para a impossibilidade de inclusão.</li> </ul>

Fonte: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

O quadro 12, versa sobre as formas de afetar a aluna com maiores possibilidades de inclusão, das quais destaca-se os seguintes momentos: quando a professora Isabel cumprimenta todos os alunos da mesma maneira, e procura ouvir cada um deles. Quando oferece a todos as mesmas atividades. Quando faz algumas adaptações nas atividades oferecidas a Regina, e acredita nas potencialidades dela. Quando Regina faz as atividades e é incentivada a perguntar se tem dúvidas. Quando é incentivada a ir de maneira independente para o recreio, a interagir com outros os alunos, e também a participar das atividades extraclases.

O discurso da professora evidencia atitudes genuinamente inclusivistas, principalmente quando busca identificar quais são as necessidades específicas de Regina, desenvolvendo estratégias de flexibilização e adaptação curricular, através de práticas pedagógicas que intentam implementar e/ou suplementar respostas educativas às suas necessidades, atuando também com sensibilidade as suas limitações, sem deixar de incentivá-la na tentativa de superação de todos os obstáculo que dificultem o processo de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem.

Nesse entendimento, Colombo (2007, p. 42 e 43) diz

Sendo assim, as atividades de ensino permeadas por dimensões afetivas na mediação do professor, a partir do seu planejamento visando ao sucesso do aluno, mostram-se como fatores potencialmente determinantes para o alcance dos objetivos pré-estabelecidos no plano de ensino, podendo favorecer relações afetivas positivas entre sujeito (aluno) e objeto (conteúdos escolares).

Embora, não tendo identificado no discurso da professora nenhuma especificidade quanto à afetividade da relação professor-aluno, que indicasse impossibilidades de inclusão, considerou-se que o fato de Isabel não ter estabelecido um contato direto com a professora da Sala de Recurso, mesmo que este se dê indiretamente através da itinerante da área da Educação Especial, é um ponto que tem de ser refletido, pois acredita-se na efetividade de uma relação mais direta entre as duas, no sentido de assegurar o pleno desenvolvimento do processo educativo, embora se saiba que as condições de trabalho do professor, as vezes inviabiliza esse contato com o outro de turno oposto ao seu.

De acordo com Carvalho (2006a, p. 122): “Para que a educação inclusiva se concretize, na plenitude de sua proposta, é indispensável que sejam identificadas e removidas barreiras conceituais, atitudinais e político-administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas.”

### **Conclusão sobre o caso Isabel-Regina**

A partir do que foi exposto, constatou-se que a estrutura física da escola da professora Isabel e sua aluna Regina, não são compatíveis com os princípios da acessibilidade. A formação da sua gestora revela que é graduada em Pedagogia, como também a grande maioria dos gestores das escolas da rede pública municipal de ensino de São Luís, inclusive as gestoras do primeiro e segundo caso, e como demanda seu cargo é quem intervém para garantir o funcionamento geral da escola.

A sua concepção sobre inclusão escolar aponta para a garantia do acesso de todos os alunos matriculados no ensino regular, embora se ressinta pela falta de políticas públicas mais eficazes sobre afetividade, evidencia que concebe a afetividade, apenas quanto os aspectos considerados positivos, tais como, carinho, compreensão, sensibilidade e amor. Considera que a afetividade da relação professor-aluno é muito importante e que deve ser estabelecida no primeiro contato entre estes.

A formação e experiência da professora Isabel, evidencia que esta se preocupou em buscar fundamentação teórica, instrumentalização técnica e fez uso adequado de sua sensibilidade frente às implicações subjetivas que atravessam a diversidade da qual faz parte sua aluna Regina.

Constatou-se no discurso da professora que esta acredita no que faz, e que a sua certeza, na escolha de sua profissão, lhe sustenta a caminhada rumo a maiores possibilidades de aprendizagem e inclusão de sua aluna.

Sobre o conhecimento e concepções da professora Isabel sobre Educação Inclusiva, pôde-se concluir que é totalmente favorável à inclusão escolar, diz que procura se aprofundar nos conhecimentos a respeito das deficiências. E sobre deficiência intelectual, revela que buscou subsídios teóricos e metodológicos, sobre a deficiência intelectual, para melhor execução de seu trabalho com sua aluna com DI.

Comprovou-se que Isabel confere credibilidade ao seu discurso, quando tenta conseguir, através de seus estudos, subsídios para sustentar sua prática pedagógica, tentando alicerçar suas ações frente à aprendizagem de Regina.

Tem em sua sala uma aluna com DI, com grande defasagem de escolaridade, apresentando alguns obstáculos referentes à concentração, ritmo, lateralidade, compreensão, para conceituar, abstrair, raciocínio lógico matemático e também de reter informações, entretanto já desenvolveu habilidades, para codificar e decodificar os símbolos.

As características que a professora atribui a sua aluna, em sua fala, é o ponto de partida para nortear as ações a serem desenvolvidas em sala de aula, a partir destas planeja e

ministra suas aulas para atender às necessidades específicas de Regina e assim sistematizar sua aprendizagem.

A professora Isabel evidencia ter construído conhecimentos teóricos sobre as deficiências, e estes, contribuem para o entendimento e a compreensão das limitações de sua aluna com DI. Conclui-se que o resultado positivo de seu trabalho, deve-se à busca incessante de informações e aprofundamento teórico sobre a temática.

Na fala de Isabel, constatou-se, sua preocupação em relação ao seu trabalho no atual contexto inclusivo, evidencia seu desejo de superar as adversidades e focar seu trabalho para efetivar a sua função de ensinar qualquer aluno que adentre sua sala de aula.

Para Isabel a afetividade influenciou muito sua vida pessoal e profissional, e procura desenvolver vínculos afetivos com todos os seus alunos. Ainda segundo Isabel, afetividade é a capacidade de gostar, ter confiança, empatia e segurança. Que a afetividade da relação professor-aluno, é muito importante, e que esta, está presente em todos os momentos em que está com seus alunos.

Embora Isabel, só fale dos aspectos ditos positivos da afetividade, comprovou-se o quanto se preocupa em afetar sua aluna de todas as maneiras possíveis, instigando e desafiando-a para superar seus limites e se apropriar de todos os saberes que lhe interessar, pois essa é sua função e sua escolha, ensinar.

Sobre os seus sentimentos, frente ao trabalho com Regina, verificou-se que estes foram constituídos na relação professora-aluna, e apontam para o desenvolvimento integral da aluna, haja vista que, respeito, aceitação, desafio, investimento, conotam a sentimentos de quem acredita nas potencialidades e aposta nos resultados de quem ensina aprendendo, e de quem aprende ensinando.

Em relação a sua concepção e conduta afetiva com a aluna, pode-se concluir que esta procura atingir sua aluna de todas as formas, às vezes elogia, em outras desafia, e /ou muda a direção do trabalho, mas continua tentando afetá-la, para desejar aprender e não desistir.

A partir do exposto, constatou-se que Isabel parece acreditar no trabalho que realiza, tanto que assegura que Regina está evoluindo graças ao desempenho de ambas as partes. Embora a escola não seja adaptada, e alguns sujeitos deste espaço não acreditem que a inclusão seja benéfica, a professora Isabel vem desenvolvendo um trabalho, pois parece acreditar no potencial de aprendizagem de sua aluna. Esse fato poderá contribuir para a inclusão dos alunos com DI.

No contexto inclusivo impõe-se que os professores devam reconhecer e atender às diversas especificidades de todos os seus alunos, acolhendo os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, intencionando propiciar uma educação de qualidade, o que verificou-se em Isabel por se encaixar nesse perfil de professor.

As formas de afetar a aluna com maiores possibilidades e impossibilidades de inclusão revelam que a relação afetiva desenvolvida entre a professora e sua aluna Regina, evidenciam que há possibilidades reais que poderão favorecer ao processo de inclusão.

## 5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS SOBRE OS CASOS

Esta investigação apresenta apenas algumas considerações conclusivas sobre os casos estudados, considerando que, a metodologia do caso não dá margem para conclusões e generalizações a respeito do estudo.

Considerando que todo aluno possui potencial de aprendizagem, a investigação aqui relatada, buscou compreender a relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com DI, numa abordagem inclusiva a partir do discurso destes sujeitos. Algumas indagações foram levantadas, ao longo da pesquisa, com o intuito de aprofundar a compreensão sobre o fenômeno estudado. Dentre estas destaca-se: como a afetividade da relação professor-aluno pode se tornar um importante fator no processo escolar inclusivo com alunos com DI? Que manifestações afetivas entre professor e aluno com deficiência intelectual terão mais possibilidades de contribuir para inclusão escolar destes sujeitos?

Utilizou-se como estratégia de investigação, análise de produções bibliográficas sobre a temática, entrevista semiestruturada com os sujeitos e informantes desta pesquisa, e através do discurso dos sujeitos, identificou-se alguns elementos essenciais, que auxiliaram no processo acerca da compreensão acerca do fenômeno estudado. Além disso, a utilização das categorias envolvendo as concepções de professores e alunos com DI propiciaram a análise dos dados.

A partir dos estudos bibliográficos realizados sobre a relação (afetiva) do professor com o seu aluno e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, descobriu-se que a inclusão de alunos com DI é citada como um dos maiores desafios dos professores, e que consideram a afetividade como fator importante da relação professor-aluno. Constataram também que as interações entre professores e alunos com DI e destes com os demais alunos nas salas de ensino regular, quando bem direcionadas, podem incentivar a aprendizagem destes alunos. Comparando estas descobertas com os casos aqui estudados, pode-se apontar que existem algumas similaridades com os resultados encontrados, principalmente quanto ao desafio que é para o professor a inclusão de alunos com deficiência em suas salas de aulas. Pode-se afirmar que, somente no terceiro caso, a interação entre alunos e professores, compartilha com o resultado dos autores, pois no primeiro e no segundo essas interações, não contribuíram até o momento, para a inclusão dos alunos que foram sujeitos desta pesquisa.

As escolas que participaram como *locus* desta pesquisa, de acordo com o discurso das gestoras e de observações no momento das entrevistas, se apresentam com apenas

algumas adaptações arquitetônicas e a terceira não possui nenhuma adaptação em estrutura física, portanto, concluiu-se que apesar de pequenas adaptações nas duas escolas, nenhuma delas é compatível com os princípios da acessibilidade. É importante ressaltar que, a terceira escola, além de não possuir adaptações, possui várias escadas de acesso, inclusive para as salas de aulas.

As gestoras das escolas concebem a inclusão escolar como positiva, embora uma delas ache que esta não esteja favorecendo a inclusão de todos os alunos. Quanto à afetividade da relação professor-aluno, são unânimes ao afirmar que consideram-na fundamental para o bom relacionamento e a aprendizagem dos alunos.

Os alunos que participaram da pesquisa, todos são DI, com idades de 12 a 16 anos e frequentam, a mesma série do ensino fundamental, porém em escolas distintas. Segundo o discurso das professoras, Caio ainda não desenvolveu nenhuma habilidade para a aprendizagem curricular, Aline, apesar dos anos escolares, apenas desenvolveu algumas habilidades para o convívio social, enquanto que Regina apresenta-se em franco desenvolvimento de sua aprendizagem. Vale ressaltar que, dentre os três, apenas Regina frequenta o AEE, sugerindo que talvez seja o motivo pelo qual esteja em processo de desenvolvimento educacional mais avançado.

Em relação às histórias, experiências e formações das professoras que foram sujeitos deste estudo, pôde-se perceber que cada uma delas encara a profissão de maneira distinta. Ana adentrou no magistério por ser a única opção para melhorar sua condição de vida; Fernanda, por vir de uma família de professores e Isabel por opção. Em suas formações, todas cursaram magistério e graduaram-se para continuar exercendo suas funções. Sobre suas experiências, já tiveram alunos com DI em suas salas, mas para as duas primeiras a experiência não as incentivou a buscar embasamentos que fundamentassem suas práticas, enquanto que a terceira buscou e continua buscando fundamentos teóricos e metodológicos que sustentem suas ações.

Seus conhecimentos e concepções sobre Educação Inclusiva e DI revelam que a Fernanda não é inteiramente favorável ao processo inclusivo, enquanto que Ana e Isabel são a favor da inclusão. Ana e Fernanda não possuem conhecimentos teóricos sobre a DI, mas a terceira se permitiu estudar o assunto, para que pudesse compreender e proporcionar a aprendizagem a sua aluna.

A partir da compreensão das concepções e condutas afetivas das professoras, percebeu-se que todas consideram apenas os aspectos positivos da afetividade, mas Isabel procura afetar sua aluna de todas as maneiras. Quanto às condutas afetivas, pelos relatos das

professoras, Ana e Fernanda parecem ter condutas que se caracterizam mais pelo cuidado maternal, enquanto que Isabel parece se posicionar como professora da aluna.

O trabalho realizado com o (a) aluno (a) com DI evidencia, no caso das professoras Ana e Fernanda, a ausência de conhecimento e disponibilidade para atingir seus alunos no desenvolvimento de habilidades que favoreçam a aprendizagem deles. A professora Isabel parece ter despertado o desejo de sua aluna para aprender, e, conseqüentemente, o seu, para ensiná-la.

As formas de relacionamento entre as docentes e seus alunos com DI, apontam para a inclusão, quando permitem e incentivam que estes desenvolvam sua autonomia, quando reconhecem que são sujeitos da aprendizagem e se dispõem a efetivar suas ações frente a aprendizagem, quando reconhecem suas NEE e tentam superá-las. E, no sentido contrário, quando não os reconhece como sujeitos aprendentes, quando subestimam suas capacidades para aprender, quando não disponibilizam atividades desafiadoras, enfim, quando não acreditam que estes possam aprender. A professora Ana, por exemplo, quando em seu discurso, diz que só dá atenção a Caio, quando sobra tempo, aponta a dificuldade que tem para afetar de maneira inclusiva o seu aluno. O mesmo se dá em relação à professora Fernanda, que só oferece a Aline, atividades de pintura e cópia, deixando perceber que é quem tem mais dificuldade para afetar sua aluna. A professora Isabel, diz que utiliza todas as ferramentas disponíveis para viabilizar a aprendizagem de Regina. É a única que, em seu discurso, demonstra afetar a sua aluna de maneira mais inclusiva.

Assim, este estudo revelou que as manifestações da afetividade das interações das professoras com seus (suas) alunos (as) com deficiência intelectual, no primeiro e no segundo caso, aparentam não estar contribuindo significativamente para a inclusão destes. Entretanto, pontua-se que, fazer esta contestação, não significa desprezar os fatores ou variáveis que colaboram para esta situação como, por exemplo, no caso da professora Ana que alerta para o quantitativo de alunos em sua sala de aula.

É importante ressaltar que a temática aqui apresentada não se extinguiu através deste estudo, o que prova que quando se chega a resposta de um problema, outras tantas indagações surgem, apontando que o conhecimento está sempre sendo buscado.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOATO, Elvio Marcos. **Henri Wallon e a deficiência múltipla: uma proposta pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRAGA, Maria Cecília Bérghamo. **A interação professor-aluno em classe inclusiva: um estudo exploratório com criança autista**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956**, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: CORDE, 2001c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em: 16 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>. Acesso em: 15 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1. Disponível em: <<http://ensinopublico.com/wp-content/uploads/2011/06/Decreto-n%C2%BA-7.611-DE-17-de-novembro-de-2011.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Educação especial: deficiência mental**. Brasília, DF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2008a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, DF: Senado Federal, UNESCO, 2001a.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006b.

COLOMBO, Fabiana Aurora. **Aquisição da escrita: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001d. Seção 1E, p. 39-40.

COSTA, Maria Cristina Sanchez da. **Sentimentos de professor frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

DUEK, Viviane Preichardt. **Relação professor-aluno: a propósito outro diferente**. UFRN Anped, 2002.

ESCÓRCIO, Daniela Coutinho de Moraes. **A Interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em escola inclusiva: um estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. In: \_\_\_\_\_. **Publicações pré-psicanalistas e esboços inéditos (1886-1889)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006a. v. XII. p. 111- 119. (Edição Standard Brasileira, Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: \_\_\_\_\_. **Publicações pré-psicanalistas e esboços inéditos (1886-1889)**. Rio de Janeiro: Imago, 2006b. v. XIII. p. 247-250. (Edição Standard Brasileira, Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud).

GARCIA, Valeria Paiva Casasanta. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação diádica em sala de aula**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Loyola, 2004.

GUENTHER, Zenita C. **Capacidade e talento: um programa para a Escola**. São Paulo: EPU, 2006.

\_\_\_\_\_. **Nova psicologia para a educação: educando o ser humano**. Bauru: Canal6, 2009.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2008.

GUZZO, Priscila Gomes Serfaty. **Estudo dos comportamentos envolvidos nas interações professor-aluno no contexto de uma escola inclusiva da rede pública de Belém**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo. Scipione, 1989.

MACHADO Glacê Corrêa. *Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/RS*. 2009. 146 f. (Dissertação) São Leopoldo, RS, 2009.

MACHADO, Edina Fialho. **Afetividade na formação docente: a relação professor-aluno como processo humanizador**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2007.

OLIVEIRA, Maristela Fátima dos Santos. **Afetividade e escola: uma relação em construção**. 2010. 57 f. Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtiem, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: aprovada pela Assembleia Geral da ONU**, 2006. 2006. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>>. Acesso em: 16 ago. 2010.

PANIZZI, Conceição Aparecida Fernandes Lima. **A relação afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito**. 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

PEREIRA, Maria José de Araújo; GOLÇALVES, Renata. Afetividade: caminho para a aprendizagem. **Revista Alcance - revista eletrônica de EAD da UNIRIO**, n. 1, p. 12-19, 2010.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. As inter-relações afetivo-cognitivas professor-aluno e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR EDUCACIONAL, 9., São Paulo, 2009. **Anais...**, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39-45, jan./mar. 2006.

RODRIGUES, Elaine Custódio. Avaliação das características de afetividade em crianças e jovens com síndrome de Down. **Psico-USF**, Itatiba, v. 14, n. 1, jan./abr. 2009.

SEGUNDO, Thatiana. **Afetividade no processo ensino-aprendizagem: a atuação docente que facilita ou dificulta a aprendizagem**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Edmárcia Gomes de Oliveira. **Os afetamentos na docência**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, São Paulo, 2008.

SILVA, Márcia Aparecida Marussi. **Interações entre alunos com necessidades educacionais especiais e demais alunos em salas regulares do Ensino Fundamental**. 2009. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SILVA, Simone Cerqueira da. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

SILVA, Marilete Geralda da et al. (Orgs.). **Escuta e intervenções/orientações com estratégia de construção do sujeito/professor: políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Crianças diagnosticadas com TDA/H: expectativas e acompanhamento dos pais**. EDUFMA, São Luís, 2009b.

SOUZA, Carla Cristina Silveira. **Os afetos e a aprendizagem: por uma educação integral para todos**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch..**Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luís Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudos sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Tradução de Gentil Avelino Titon. Petrópolis: Vozes, 2007a. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução Gentil Avelino Titon. Petrópolis: Vozes, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - Autorização do (a) Diretor (a)

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

Eu, \_\_\_\_\_, diretor (a) da Escola Municipal UEB \_\_\_\_\_, autorizo Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos, portadora de RG nº. 16640692001-5 SSP/MA e CPF 198.411.673-87, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, a realizar a pesquisa de mestrado com o título: A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva.

São Luís \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Diretor(a)

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

Responsável pelo projeto: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, residente à Via 2 Qd. F nº 37- Parque La Ravardiere, Bairro: Calhau, São Luís-Ma. Telefones: (98) 8153-7233/8452-7707, e-mail: elvira\_eugenia@hotmail.com.

Gestor(a)

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa de mestrado cujo título é: A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva. A referida pesquisa está sendo orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilete Geralda da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade Federal do Maranhão. E tem como objetivo compreender a relação (afetiva) entre professor e alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar a partir do discurso destes sujeitos.

Serão solicitados dados tanto dos alunos(as) quanto dos professores(as), como também realizaremos uma entrevista semiestruturada com o senhor(a), objetivando caracterizar e conhecer a dinâmica da escola, além de conhecer como se dá atualmente o processo de inclusão escolar, o que será de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

É importante ressaltar que senhor(a) pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, e sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a autora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações serão confidenciais e é assegurado que em nenhum momento da dissertação sua identidade será revelada.

Este documento será assinado pelo(a) senhor(a) e será considerado como o instrumento que autoriza o nosso trabalho. Nele, estão contidos alguns dados pessoais da pesquisadora, para serem utilizados com o intuito de estabelecer comunicação conosco, caso o(a) senhor(a) precise de esclarecimentos sobre a investigação, por isso uma cópia desta autorização lhe será entregue.

Acreditamos que a sua autorização e participação nesta investigação muito irá contribuir para que nós, educadores, possamos realizar uma educação mais inclusiva.

São Luís, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do(a) Gestor(a) da Escola

---

Pesquisadora: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva

## APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

Responsável pelo projeto: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, residente à Via 2 Qd. F nº 37- Parque La Ravardiere, Bairro Calhau, São Luís-Ma. Telefones: (98) 8153-7233/8452-7707, e-mail: elvira\_eugenia@hotmail.com.

Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da minha pesquisa de mestrado cujo título é: A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva.. A referida pesquisa está sendo orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilete Geralda da Silva, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação - da Universidade Federal do Maranhão. E tem como objetivo Compreender a relação (afetiva) entre professor e alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar a partir do discurso destes sujeitos.

O instrumento de coleta de dado será coletado através de entrevista semiestruturada. Assim, sua participação na pesquisa consistirá em responder a entrevista que será gravada e transcrita e, que ocorrerá no mês de agosto de 2012, com duração de 40 a 30 minutos.

Solicitamos também sua autorização para que os dados e conclusões colhidos nesta pesquisa possam ser apresentados em seminários, congressos e outros eventos científicos da área.

É importante ressaltar que senhor(a) pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, e sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a autora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações serão confidenciais e é assegurado que em nenhum momento da dissertação sua identidade será revelada.

Este documento será assinado pelo(a) senhor(a) e será considerado o instrumento que autoriza o nosso trabalho. Nele, estão contidos alguns dados pessoais da pesquisadora, para serem utilizados com o intuito de estabelecer comunicação conosco, caso o(a) senhor(a) precise de esclarecimentos sobre a investigação, por isso uma copia desta autorização lhe será entregue.

Acreditamos que a sua autorização e participação nesta investigação muito irá contribuir para que nós, educadores, possamos realizar uma educação mais inclusiva.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Professor(a)

---

Pesquisadora: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

Responsável pelo projeto: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão, residente à Via 2 Qd. F nº 37- Parque La Ravardiere, Bairro Calhau, São Luís-Ma. Telefones: (98) 8153-7233/8452-7707, e-mail: elvira\_eugenia@hotmail.com.

Senhores pais,  
Seu filho(a) \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa acerca da inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Os senhores precisam decidir se permitem que ele(a) participe ou não. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte do estudo, assine este documento.

O instrumento de coleta de dados será coletado através de entrevista semiestruturada. Assim, sua participação na pesquisa consistirá em conceder a autorização para que seu (sua) filho (a) possa participar desta pesquisa e responder a uma entrevista que será gravada e transcrita e, que ocorrerá no mês de agosto de 2012, com duração de 40 a 30 minutos.

É importante ressaltar que o(a) senhor(a) pode desistir que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa a qualquer momento, e sua recusa não ocasionará nenhum prejuízo em sua relação com a autora e/ou instituição, entretanto gostaríamos de contar com a sua colaboração. As informações serão confidenciais, e asseguramos que em nenhum momento da dissertação sua identidade ou de seu filho não será revelada.

Este documento será assinado pelo(a) senhor(a) e será considerado o instrumento que autoriza o nosso trabalho. Nele, estão contidos alguns dados pessoais da pesquisadora, para serem utilizados com o intuito de estabelecer comunicação conosco, caso o(a) senhor(a) precise de esclarecimentos sobre a investigação, por isso uma cópia desta autorização lhe será entregue.

Acreditamos que a sua autorização e participação nesta investigação muito irá contribuir para que nós, educadores, possamos realizar uma educação mais inclusiva.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável  
Pai/Mãe ou Cuidadores

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Elvira Eugênia Silva Aranha Barbosa Santos  
Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marilete Geralda da Silva

## APÊNDICE E - Entrevista semiestruturada realizada com o(a) Gestor(a)

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## I- DADOS DA ESCOLA:

Nome da Escola:

Endereço:

## II- IDENTIFICAÇÃO DO GESTOR(A):

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Endereço:

## III- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1- Graduação:

Ano de Conclusão:

2- Possui alguma especialização na área de gestão, ou outra área?

## IV – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1- Há quanto tempo exerce a função de gestor(a)?

2- Como é seu regime de trabalho?

3- Quanto tempo você atua nesta escola?

## V- ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

1- Espaço físico (modalidade de ensino, nº de salas, biblioteca, cantina, quadra e outros espaços)

2- Setor administrativo (quantitativo de funcionários)

3- Horário de funcionamento da escola

4- Adaptações arquitetônicas (rampas, corrimão, banheiros adaptados, etc.)

## VI- INCLUSÃO ESCOLAR

1- O que você pensa sobre a inclusão?

2- Como você vê a sua escola quanto à prática pedagógica frente à inclusão escolar?

4- Você acha que a estrutura física da escola, os comportamentos e as atitudes da comunidade escolar favorecem ou não o processo de inclusão?

5- O que facilita e o que dificulta o trabalho da escola com os alunos com NEE?

6- Qual é o seu sentimento frente às facilidades e dificuldades encontradas pela escola para realizar este trabalho?

7- A escola recebe algum apoio dos órgãos competentes da área de Educação Especial? Qual?

8 – Descreva como você vê este apoio ou não apoio?

#### VI- AFETIVIDADE

1- Para você, o que é a afetividade?

2- Você acha que a afetividade teve influência na sua constituição como pessoa e como profissional? Como? Por quê?

3- A afetividade está presente nas suas atitudes como gestora? De que maneira?

4- Do seu ponto de vista, qual a importância da afetividade da relação professor-aluno?

5- Em sua gestão, você propicia discussões sobre a afetividade das relações escolares?

6- Como você vê o entendimento sobre afetividade pelos demais membros da sua escola?

7- Na sua opinião, como deve ser a afetividade da relação professor-aluno?

8- E, especificamente, a afetividade da relação professor-aluno com NEE?

9- Gostaria de acrescentar algo à sua entrevista?

## APÊNDICE F - Entrevista semiestruturada com o Professor(a)

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## I- DADOS DA ESCOLA:

Nome da Escola:

Nome do gestor(a):

Endereço:

## II- IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Filhos:

Endereço:

## III- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Graduação:

Ano de Conclusão:

2. Cursou ou cursa alguma especialização? Qual?

3. Possui curso ou capacitação relacionado à Educação Especial? Qual?

4. Fez parte das atividades curriculares da sua graduação e/ou pós-graduação temas relacionados à inclusão de alunos com deficiência?

5. Qual a causa fundamental que determinou sua escolha profissional e sua decisão de ser professor (a)?

## IV – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1. Tempo de atuação como professor?

2. Tempo de atuação nesta escola?

3. Comente sobre sua trajetória e experiência profissional.

4. Você já havia trabalhado com crianças com deficiência intelectual? Onde?

5. Há quanto tempo possui aluno com deficiência intelectual incluído em sala de aula?

6. Que conhecimento você possui sobre a deficiência intelectual?

7. Como foi construído? (Se tiver conhecimento)

8. Você tem conhecimento de algum atendimento educacional específico para trabalhar com crianças com deficiência intelectual em sala de aula?

9. Dentre os conhecimentos que você possui, há algum que esteja facilitando a sua interação com o aluno com Deficiência Intelectual? Qual ou quais? Como?

#### V - SOBRE O TRABALHO COM O ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL

1- O que você entende por educação inclusiva?

2- No seu entendimento, o que o professor deve saber para ter êxito no seu trabalho, no contexto da educação inclusiva?

3- Fale sobre a sua experiência como professora de alunos que tenha essa deficiência?

4- Que tipo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores você estimula o seu aluno com DI a construir e introjetar? De que maneira?

5- Que dificuldades e que facilidades você vivencia em seu trabalho com os alunos com DI?

6- Em sua opinião, quais são as principais dificuldades e facilidades do aluno com DI no processo ensino-aprendizagem?

7- De que maneira e quais atividades você oferece para este aluno?

8- De que maneira você percebe que mais ajuda o seu aluno com DI a aprender?

9- De que maneira você percebe que menos ajuda ou não ajuda o seu aluno com DI a aprender?

10- Descreva as interações que há entre você e seu aluno com DI nos seguintes momentos:

- ✓ na chegada do aluno à escola;
- ✓ no início das atividades de classe;
- ✓ durante as atividades de classe;
- ✓ no recreio;
- ✓ noutros espaços e contextos escolares (quadra, banheiro, cantina, comemorações, passeios, excursões etc)

11- Você recebeu, ou recebe algum tipo de orientação para trabalhar com este aluno? Qual ou quais? De quem?

12- Como você avalia o seu trabalho com relação ao aluno com DI?

#### VI- AFETIVIDADE

1- O que você entende por afetividade?

2- Você acha que a afetividade teve influência na sua constituição como pessoa e como profissional? Como? Por quê?

3- Do seu ponto de vista qual a importância da afetividade da relação professor-aluno?

4- Comente sobre o relacionamento que você tem com seus alunos.

7- Em que momentos do seu trabalho a afetividade contribuiu ou contribui na relação com seus alunos? Como?

8- E, especificamente, na relação com seu aluno com DI? Como?

9- Na sua opinião, como deve ser a afetividade das relações: professor/aluno?

10- E, especificamente, com o seu aluno com DI?

11. Como você se sente trabalhando com o aluno com DI? Fale dos sentimentos que este aluno suscita em você e por quê.

12. Como você acha que seu aluno com DI se sente sendo seu aluno? Por quê?

APÊNDICE G - Entrevista semiestruturada com o Aluno(a)

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

I- DADOS DA ESCOLA:

Nome da Escola:

Nome do gestor(a):

Endereço:

II- IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

1. Nome do aluno:

2. Filiação: Pai

Mãe:

Ou outros cuidadores:

3. Data de Nascimento:

Idade:

III- AFETIVIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR

1- O que você acha da sua escola e das pessoas que trabalham aqui? Por quê?

3. De que você gosta na sua escola? De que você não gosta ou pouco gosta na sua escola?

4- O que a professora acha de você? Por quê?

5- O que os seus colegas acham de você? Por quê?

6- Como a professora explica a matéria para você?

7- O que você faz quando não entende o que ela explicou?

8- De que jeito a professora faz para você entender?

9- O que você acha deste jeito?

10- Como você se sente?

11- De que maneira você aprende melhor a matéria?

12- Quando um aluno diz que não entendeu a explicação, o que você acha que a professora deve fazer?

13- Qual o jeito de ensinar da sua professora que você gosta mais? Por quê?

14- Qual o jeito que você não gosta? Por quê?

15- Você sabe o que é afetividade? Explique então. (Você sabe o que é ser afetivo?)

16- Descreva as interações que há entre você e sua professora nos seguintes momentos:

✓ na chegada do aluno à escola;

- ✓ no início das atividades de classe;
- ✓ durante as atividades de classe;
- ✓ no recreio;
- ✓ noutros espaços e contextos escolares (quadra, banheiro, cantina, comemorações, passeios, excursões etc).

APÊNDICE H - Ficha de Caracterização do Aluno

**Título da pesquisa:** A RELAÇÃO (AFETIVA) ENTRE O PROFESSOR E SEU ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma abordagem inclusiva

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO (concedida pelo(a) gestor(a))

I- DADOS DA ESCOLA:

Nome da Escola: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

1. Nome do aluno: \_\_\_\_\_

2. Filiação: Pai \_\_\_\_\_

Mãe \_\_\_\_\_

Ou outros cuidadores: \_\_\_\_\_

3. Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

4. Sexo: \_\_\_\_\_

5. Diagnóstico: \_\_\_\_\_

6. Ano que foi matriculado: \_\_\_\_\_ Série atual: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

7. Nº de repetência (se houve) e em qual série: \_\_\_\_\_

7. Nome do(a) professor(a): \_\_\_\_\_

9. Tempo de permanência na escola: \_\_\_\_\_

10. Há quantos anos frequenta esta escola: \_\_\_\_\_

11. Outra modalidade de atendimento, além do ensino regular: \_\_\_\_\_

12. Principais dificuldades do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

13. Habilidades já construídas pelo(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

14. Características das interações do aluno com os colegas: \_\_\_\_\_

15. Características das interações do aluno com a professora. \_\_\_\_\_

16- Características das interações aluno-outras pessoas da escola. \_\_\_\_\_

17- Características das interações aluno-pais (quando presentes na escola). \_\_\_\_\_

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Gestor(a) da Escola