



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MANUELA JESUS BARBOSA

**A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA - PE**

**RECIFE
2021**

MANUELA JESUS BARBOSA

**A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA - PE**

Monografia apresentada ao Curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, como requisito para a obtenção de título de licenciado/a em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Emmanuelle Christine Chaves da Silva.

RECIFE

2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

MANUELA JESUS BARBOSA

**A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA - PE**

Data da Defesa: 09/12/2021

Horário: 9 horas

Local/Plataforma: Google Meet

Banca Examinadora:

Profa. Dra. **Emmanuelle Christine Chaves da Silva**- Orientador/a

Profa. Dra. **Fabiana Cristina da Silva** - Examinador/a Interno/a

Prof./^a Dr/a. _____ - Examinador/a Externo/a

Resultado: (X) Aprovado/a

() Reprovado/a

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B238i BARBOSA, MANUELA JESUS
A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE OLINDÁ - PE / MANUELA JESUS BARBOSA. - 2021.
47 f.

Orientadora: Emmanuelle Christine Chaves da Silva.
Inclui referências e apêndice(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Pedagogia, Recife, 2021.

1. Educação Inclusiva. 2. Afetividade. 3. Ensino Fundamental. 4. Cognição. I. Silva, Emmanuelle
Christine Chaves da, orient. II. Título

CDD 370

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter me permitido chegar até aqui, à minha família, que me deu todo apoio em toda minha vida escolar e ao meu noivo, Júlio César, que esteve sempre ao meu lado me dando suporte em todos os momentos. Também às minhas colegas de turma: Giulia, Alanna, Brenda, Letícia e Carolina, que compartilharam comigo os desafios de uma graduação em pedagogia. Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco por nos oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade. Agradeço especialmente à minha orientadora Prof^a. Dr^a Emmanuelle Christine Chaves da Silva e a Prof.^a Dr.^a Fabiana Cristina da Silva por todas as contribuições, não só com meu trabalho, mas também com a minha formação enquanto pedagoga. Por fim, agradeço a todos os profissionais do departamento do curso de pedagogia desde a Coordenação, Manutenção e Administração na pessoa de Gabrielly Oliveira que desempenham um brilhante trabalho.

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2003)

RESUMO

A presente pesquisa buscou discorrer a respeito da influência da afetividade na educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Teve como objetivo analisar a influência da afetividade na educação inclusiva diante dos aspectos cognitivos no Ensino Fundamental I em uma escola Municipal de Olinda - PE. Entendendo que os estudantes com deficiência enfrentam diversos desafios para serem incluídos no contexto escolar, é importante que os educadores percebam o quanto os aspectos afetivos influenciam na construção do conhecimento do estudante. Se ele não se sente acolhido e seguro, o processo de ensino aprendizagem não terá sucesso. Por meio de pesquisa qualitativa, foram analisadas entrevistas com oito professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I das redes públicas e privadas e uma educadora de apoio que atua na sala de recursos. Diante dos resultados encontrados, entende-se que, na concepção das profissionais, existem caminhos para que a afetividade faça parte do processo pedagógico e que sem esse aspecto a inclusão não acontece de forma efetiva. O aporte teórico contou com grandes autores relacionados à afetividade e educação inclusiva como Galvão (1995) quando se refere a Henri Wallon, Mantoan (2011) e entre outros. Neste sentido, o papel do educador seria motivar, encorajar o estudante por meio de metodologias ativas que consigam contemplá-los. Foi possível compreender que onde não existe afetividade não é possível estabelecer um vínculo com o estudante que o faça querer participar plenamente do contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Afetividade; Ensino Fundamental; Cognição.

ABSTRACT

The present research sought to discuss the influence of affectivity in inclusive education in the early years of Elementary School I. It aimed to analyze the influence of affectivity in inclusive education on cognitive aspects in Elementary School I in a municipal school in Olinda - PE. Understanding that students with disabilities face several challenges to be included in the school context, it is important for educators to realize how much affective aspects influence the construction of student knowledge. If he does not feel welcomed and secure, the teaching-learning process will not be successful. Through qualitative research, interviews were analyzed with eight teachers who work in the early years of Elementary School I in public and private networks and a support educator who works in the resource room. Given the results found, it is understood that, in the professionals' conception, there are ways for affectivity to be part of the pedagogical process and that without this aspect, inclusion does not happen effectively. The theoretical contribution had great authors related to affectivity and inclusive education such as Galvão (1995) when referring to Henri Wallon, Mantoan (2011) and others. In this sense, the role of the educator would be to motivate, encourage the student through active methodologies that are able to contemplate them. It was possible to understand that where there is no affection, it is not possible to establish a bond with the student that makes them want to fully participate in the school context.

Keywords: Inclusive Education; Affection; Elementary School; Cognition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de experiência das professoras entrevistadas.....	25
Gráfico 2: Concepção da influência da dimensão afetiva na construção do conhecimento.....	26
Gráfico 3: Integração da afetividade no fazer docente.....	27
Gráfico 4: Afetividade e relação com estudantes com deficiência.....	29
Gráfico 5: Intervenção diante do estudante com TDAH.....	30
Gráfico 6: Mediação de conflito estudante com TEA.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TEORIA WALLONIANA:.....	14
1.1. Histórico da Educação inclusiva no Brasil	14
1.2. Henri Wallon uma breve biografia:	17
1.2.1 Concepção de desenvolvimento	18
1.2.2 Contribuições de Wallon	20
1.2.3 Afetividade e Inclusão	21
CAPÍTULO II: AMBIENTE ESCOLAR E INCLUSÃO UMA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	23
2.1. Meios para o diálogo com as professoras num período pandêmico:	23
2.2. Caminhos da Pesquisa:	25
CAPÍTULO III CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS RELACIONANDO AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

Em 2019, quando atuava na função de estagiária da Rede municipal de Olinda na função de apoio de desenvolvimento para estudantes com deficiência, observamos que vêm crescendo as inquietações das professoras diante dos alunos em questão. Mais precisamente, de como possibilitar a inclusão de forma efetiva e como lidar com esses estudantes presentes em sala de aula que precisam, assim como os demais, participar dos processos educativos. Para tal, é necessário utilizar atividades significativas para sua aprendizagem, que favoreçam seu aspecto cognitivo.

A educação inclusiva é garantida legalmente no Brasil pela própria constituição de 1988, que em seu artigo 205 diz que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Também neste aspecto temos a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu artigo 59 garante que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Porém, é importante entender que a legislação por si só não garante a inclusão desses estudantes na sua totalidade, pois estar no espaço escolar não é o mesmo que participar de um ambiente educativo. Seria, então, estas práticas inclusivas que tornariam possível transformar um espaço como o da sala de aula em um ambiente educacional.

Sabendo também que não é apenas o professor responsável por esse processo educativo, mas todas as pessoas que convivem com o estudante com deficiência, se torna necessário especificar as funções de cada uma delas. A

família tem papel fundamental, pois é responsável legalmente pela criança; a comunidade tem o papel de acolher e participar ativamente das decisões que são tomadas nas escolas como a elaboração de um Projeto Político Pedagógico que abrace as questões relacionadas à Educação Inclusiva; assim como de todos os funcionários das escolas que compõem o ambiente escolar onde o estudante está inserido.

Compreende-se que esses estudantes com deficiência já vêm de um contexto comprometido no qual seus familiares têm pouco suporte. Também não é incomum que haja falta de informações necessárias para entender as particularidades dos seus filhos. Outro fator importante é estarem inseridos numa realidade de poucos recursos financeiros para fazer as intervenções necessárias para o desenvolvimento dos estudantes.

Diante dessas observações, a relação entre professor-aluno é definida como um antagonismo que envolve manifestações da emoção e a atividade intelectual. Isto se dá, pois além do professor intervir nas questões cognitivas é necessário que tenha um olhar para os aspectos emocionais que envolvem conflitos. Quando o profissional tem a clareza da origem do conflito terá maior possibilidade de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência encontrar caminhos para solucioná-los (GALVÃO, 1995).

As questões afetivas em sala de aula auxiliam no estabelecimento da confiança e autonomia do estudante, contribuindo também com questões cognitivas que de acordo com Galvão (1995): “Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva” (p.43).

Nesta pesquisa serão abordadas as questões afetivas que contribuem para a inserção das pessoas com deficiência no ambiente escolar, o que ajudará para que elas se sintam acolhidas. Entendemos que é pela inclusão que todos os sujeitos terão a possibilidade de conhecer e conviver com as diferenças, formando uma sociedade mais inclusiva, já que todos irão ter sua parcela de contribuição na emancipação do estudante com deficiência.

Como estudante do curso de pedagogia, pudemos acompanhar os desafios da educação inclusiva e muito nos inquietaram as particularidades dos estudantes. Sobretudo no que se tratou sentimento que eles têm dentro da sala de aula, já que entendemos que este ambiente deve ser pautado no acolhimento. Destacamos, por isso, que as questões afetivas tornam-se cruciais para que eles se sintam verdadeiramente inclusos no processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa em questão busca proporcionar uma reflexão a respeito do sucesso da educação inclusiva de forma integral, buscando sensibilizar os educadores que estão atuando com esses estudantes para que possam refletir sobre a inserção da afetividade na sua prática pedagógica. Vale ressaltar que a pesquisa foi realizada num período pandêmico ocasionado pela COVID 2019 e contou com a fala das profissionais que tem uma vasta experiência na área de educação

O trabalho também busca reunir um aporte teórico que venha a contribuir com futuras pesquisas acerca da educação inclusiva, mostrando por meio dos dados coletados se o fator da afetividade é importante nesse processo de inclusão, visto que muitos estudantes estão presentes nas salas de aula, mas não participam de forma efetiva, o que pode inclusive causar desinteresse em fazer parte do espaço escolar.

O problema da pesquisa em questão busca avaliar de que forma as questões afetivas são vistas pelas professoras do Ensino Fundamental I, para responder o seguinte questionamento: as professoras, no seu fazer pedagógico, levam em consideração as questões afetivas para promover o desenvolvimento dos estudantes com deficiência? Este trabalho tem por objetivo geral analisar a influência da afetividade na educação inclusiva diante dos aspectos cognitivos no Ensino Fundamental I em uma escola Municipal de Olinda - PE.

Além disso, como objetivos específicos buscaremos: 1) Identificar e analisar as concepções de professores de Ensino Fundamental I, entendendo sobre como a dimensão afetiva é integrada em suas práticas e como eles são utilizados, com crianças que apresentam alguma necessidade educativa especial e 2) Identificar a concepção em relação aos materiais utilizados pelos

professores sobre as contribuições da dimensão afetiva para o desdobramento do processo pedagógico envolvendo alunos com deficiência.

CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A TEORIA WALLONIANA:

A educação inclusiva precisa ser vivenciada em todas as escolas, pois além de ser garantida por lei, é essencial a ser posta em prática para contemplar todos os indivíduos independentemente da sua condição. De acordo com o Ministério da Educação:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SECADI. 1994, p. 1).

Deste modo, entende-se que é nas diferenças que a inclusão faz seu papel dentro e fora da escola. Ao pensarmos nesses alunos que se diferenciam entre os demais em decorrência de uma necessidade especial, temos uma situação ainda mais complexa, pois eles têm prejuízos tanto na questão cognitiva quanto nas questões relacionadas às interações sociais. Isto ocorre pela ausência de um processo de inclusão que tende a desencadear um desinteresse na participação na dinâmica escolar e no processo educativo da criança.

1.1. Histórico da Educação inclusiva no Brasil

Desde os tempos mais remotos, a inclusão é um assunto polêmico, o que na realidade ocorre pela exclusão do diferente pela sociedade. A pessoa que apresentasse alguma limitação funcional ou necessidades diferenciadas era totalmente excluída e isso não era visto como um problema ético ou social (ARANHA, 2005).

Segundo Rogalski (2010), até a década de 50, não se falava em educação especial no Brasil, até porque os alunos que tivessem alguma necessidade especial estariam fora do processo educativo, limitados a suas residências e sem acesso ao convívio escolar e social.

Após esse período, em que a educação inclusiva começou a tomar espaço e ser a pauta de discussão nos espaços educacionais, em 1961 as Diretrizes e bases da educação nos artigos 88 e 89 tratam da educação excepcional garantindo que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente

pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1996)

Diante disso, as instituições de ensino tiveram que se adequar a essa nova realidade, para atender um novo público até então não inserido nesse espaço. O que implicou na capacitação de todos os sujeitos envolvidos no sistema educacional.

De acordo com Rogalski (2010), “A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996”. Entende-se, então que a partir desta declaração, foram surgindo leis e decretos que dessem respaldo a Educação Inclusiva de forma legal.

A constituição de 1988 cita no artigo 208 inciso III o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Porém, mesmo com a garantia pela própria constituição é imprescindível a criação de leis que deixem ainda mais claras e objetivas as obrigações desses direitos, além das políticas públicas que contribuam para a educação inclusiva.

A LDB em seu artigo 58, diz que a educação especial é entendida como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996 p.39). Enfatizando que é dentro do ensino regular que essas crianças precisam estar inseridas, junto com todos os outros alunos, o que contemplaria a necessidade de interação social.

Como reflexo dessas políticas públicas em Pernambuco, o Ministério Público formulou uma cartilha intitulada: Educação Inclusiva Marcos legais e perspectiva de ações para a sua implantação, que traz como um dos objetivos:

Trazer algumas orientações e reflexões aos promotores de Justiça sobre a atuação na área de Educação, especificamente, no que se trata da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto escolar”. (MPPE, 2019, p.13)

Desta forma, observa-se o envolvimento de todos, incluindo o Ministério Público e promotorias diante das necessidades destes alunos. Rodrigues (2017) fala que “atualmente as pessoas/estudantes com deficiência conquistaram a garantia dos seus direitos”. E mesmo na garantia desses direitos, a questão de formação dos professores precisa estar bem esquematizada, sobretudo na formação inicial prezando por esse olhar inclusivo.

Com a obrigatoriedade da Educação Especial, os sistemas educacionais tiveram a necessidade de adequar suas práticas e até mesmo o ambiente escolar para receber todo o estudante independente da deficiência. Rebelo e Kassar (2017) afirmam que, em 2007, foi lançado em nível nacional o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”

Para indução dessa política, o governo federal passou a considerar a dupla matrícula do aluno da educação especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado, para direcionamento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) às escolas. (REBELO e KASSAR, 2017 p. 58).

O Ministério da Educação, por meio Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, fala que o professor que deve atuar nas salas de recurso tem a função de “realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial”. O documento determina também que os gestores dos sistemas de ensino devem definir quanto à implantação das salas de recurso, assim como planejamento do Atendimento Educacional Especializado AEE de acordo com a demanda da rede precisando também estar em consonância com os critérios do programa (BRASIL, 2012).

Trazendo a discussão para o período atual nos deparamos com o decreto 10.502/2020, que propõe:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade; (BRASIL, 2020)

O texto foi duramente criticado por especialistas da Área de Educação inclusiva, pois ao invés de propor uma inclusão, acaba valorizando o processo de exclusão. O maior argumento neste aspecto está no fato de defender a criação de escolas especializadas, o que acaba segregando os estudantes com deficiência. Em entrevista para o Programa Bem Viver, a Educadora Maria Teresa Mantoan destaca: “Mais do que estarmos juntos, temos que estar uns com os outros para que possamos viver melhor e para que possamos evoluir na nossa compreensão do que é participar da sociedade humana” (SUDRÉ, 2021).

1.2. Henri Wallon uma breve biografia:

Henri Wallon nasceu na França, em 1879. Viveu toda sua vida em Paris, onde morreu em 1962. Dentre os seus estudos teóricos, a chamada psicogênese da pessoa completa entendia como indissociável a existência do homem tanto nos aspectos biológicos como sociais e destacava que cada indivíduo tem sua particularidade, dando uma concepção do desenvolvimento nas esferas afetivas, motoras e cognitivas (GALVÃO, 1995).

Rene Zazzo (1968) destaca Wallon como o psicólogo da infância, por ter se dedicado aos estudos do desenvolvimento humano dando maior enfoque na infância, fazendo observações e estudando as fases.

Henry Wallon e Paaul Longevin criaram um projeto de reforma do ensino francês que, mesmo não implantado, foi o mais completo e o mais original deste século, de acordo com Gratiot-Alfandéry (2010). Essa obra é inteiramente voltada ao estudo da criança e das condições de seu desenvolvimento.

Wallon, em sua trajetória marcada por diversas experiências de cunho educativo, também publicou a obra intitulada *L'enfant turbulent* (A criança Turbulenta) e na mesma época auxiliou alguns professores primários numa escola no subúrbio parisiense de Boulogne-Billancourt, acompanhando estudantes de licenciatura e supervisores escolares (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010).

Ainda sobre a atuação de Wallon, Guedes (2007) fala que após a sua graduação em medicina, dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento numa instituição psiquiátrica.

Diante de todo aporte teórico de Wallon, junto com sua atuação no campo educativo e no trabalho com crianças com necessidades especiais, ele proporciona à pesquisa embasamento teórico que junto à metodologia poderá ser analisado os aspectos mencionados por ele na prática.

1.2.1 Concepção de desenvolvimento

Izabel Galvão (1995), em sua obra “Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil” destaca que “no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas”. Essa relação pode ser vivenciada no espaço educacional através da postura do professor durante seu trabalho com o aluno em sala de aula.

Já no “estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada os sentimentos são elaborados no plano mental, os jovens teorizam sobre suas relações afetivas” (GALVÃO, 1995, p.46).

Para Heloysa Dantas, Wallon traz a dimensão afetiva no lugar central da psicogênese, tanto na construção da pessoa quanto do conhecimento. Estas mudanças podem ser observadas no primeiro ano de vida, no período reconhecido como impulsivo-emocional. E sobre o aspecto motor, a autora evidencia sobre a indissociação falada por Wallon sobre a psicomotricidade:

Wallon não consegue dissociá-lo do conjunto do funcionamento da pessoa. A psicogênese da motricidade (não se estranhe a expressão, porque, em Wallon, "motor" é sempre sinônimo de "psicomotor") se confunde com a psicogênese da pessoa. (DANTAS1992, p. 37)

Diante do que foi colocado, é notório que Wallon, em sua teoria da psicogênese, dá ênfase à necessidade de entender cada indivíduo em sua particularidade assim como na esfera coletiva. Desta maneira, na formação desse sujeito, cada dimensão irá contribuir na sua formação, descritas pela teoria Walloniana do desenvolvimento apontando os seguintes aspectos:

Motor: A psicogenética, de acordo com Wallon, atribui ao ato motor mais do que o papel na relação com o mundo físico, pois tem ligação na afetividade e na cognição, o que na prática seria: “Antes de agir diretamente sobre o meio físico, o movimento atua sobre o meio humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Podemos dizer que a primeira função de movimento no desenvolvimento é o afetivo” (GALVÃO, 1995, p.70), ou seja, não se pode pensar no aspecto motor de maneira isolada do ato físico e mental, mas que ocorre de forma simultânea e estabelece relação com questões afetivas.

Afetivo: as questões afetivas seriam as manifestações de desejos e expressões a situações que afetam positivamente ou negativamente, que trazem algum desequilíbrio emocional. Segundo Ferreira (2010), a teoria resgata o orgânico na formação pessoal e ao mesmo tempo, indica que o meio social vai gradativamente transformado esta afetividade orgânica, moldando-a e tornando suas manifestações cada vez mais sociais.

Deste modo, entende-se que o meio social será determinante para o desenvolvimento do ser humano nesse aspecto. O que pode ser observado principalmente na fase da infância, em que se está tendo os primeiros contatos com a sociedade e assim tirando suas conclusões e construindo conceitos a partir das novas experiências.

É neste sentido que a escola entra como o principal espaço, já que é o primeiro que desvincula a exclusividade do meio familiar.

Cognitivo: Assim como a afetividade, para Wallon tem origens das funções orgânicas, e também conta com o social no desenvolvimento. É no estágio categorial que o cognitivo tem maior preponderância “o gosto que a criança toma pelas coisas pode avalia-se pelo desejo e pelo poder que tem de manejar, modificar, de os transforma” (TASSONI, 2013, apud Wallon, 1995, p. 264).

Deste modo, a criança passa a explorar melhor seus conhecimentos, o que também irá depender das condições afetivas que ela coloca nas suas descobertas: o interesse é maior quando o sentimento afetivo é despertado pelo fenômeno vivenciado. Por isso, a afetividade e a cognição são vistas por Wallon como algo indissociável.

Pessoa Completa: Guedes (2007) aponta que a dimensão integradora, não fragmenta os diferentes elementos envolvidos na evolução humana chamada por Wallon como a psicogênese da pessoa completa. Para ele, o homem é indissociavelmente biológico e social, ou seja, não há como observar os aspectos cognitivo, afetivo e motor de forma independente e fragmentada, já que todos eles formam a pessoa em sua totalidade.

Wallon dividiu o desenvolvimento por etapas como: estágio impulsivo-emocional que vai de 0 a 1 ano de idade; sensório-motor e projetivo de 1 a 3 anos; personalismo 3 a 6 ano, categorial 6 a 12 anos e o estágio de adolescência. Mesmo dividindo em fases, o desenvolvimento ocorre contemplando todos os aspectos mencionados, ainda que um se sobressaia em cada estágio.

Gostaríamos de destacar, neste estudo, o estágio categorial que vai de 6 a 12 anos, e é apontado como um momento marcado pela consolidação da função simbólica realizada no estágio do personalismo, favorecendo grandes avanços nas questões cognitivas. Além disso, Wallon descreve que é nessa fase que:

“a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade”. (GALVÃO, 1995 p.44).

É importante destacar que neste estágio são integrados os processos intelectuais e os aspectos afetivos surgem de uma forma mais racionalizada. A partir disto, os jovens conseguem teorizar sobre suas questões afetivas, contudo pode-se inferir que a verbalização ou até mesmo a escolha por não verbalizar seus sentimentos mostra um maior grau de racionalidade e controle das suas ações. “Diferente da criança pequena, que é mais emocional na vivência de seus conflitos, o adolescente procura apoiar suas oposições em sólidos argumentos intelectuais” (GALVÃO, 1995 p. 54).

1.2.2 Contribuições de Wallon

A escolha de Wallon para o presente estudo implicou na forma que sua teoria contempla os aspectos cognitivos, motor, afetivos e por fim da pessoa completa (Galvão, 1995). A maneira que ele faz a ligação entre as questões

cognitivas e afetivas, tem maior preponderância na relação professor-aluno -que no caso da educação inclusiva, torna-se determinante para inserção e permanência na escola e no desenvolvimento da aprendizagem.

A teoria Walloniana explora diversos aspectos que o professor precisa observar nos alunos, valoriza as relações sociais e ressalta as questões dos alunos com necessidades especiais que por muito tempo não foram inseridos no contexto educacional. Sua visão humanística e dialética na observação do desenvolvimento auxilia no entendimento das relações entre educando e o educador de acordo com Ferreiro (2010 p. 25) “Destá forma a teoria Walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos”.

Seu olhar para as questões afetivas, que numa relação mais estreita professor-aluno, é indispensável para que o aluno se sinta acolhido e pronto para explorar o ambiente no qual está inserido, diante das propostas pedagógicas que o educador irá formular para que a ponte entre aluno e aprendizado se torne possível. Wallon “valoriza a relação professor aluno e a escola como elementos fundamentais no processo do desenvolvimento da pessoa completa” (FERREIRA, 2010, p.25).

Além disso, Henri Wallon contribui bastante com a relação que ele faz entre a psicologia e a pedagogia, como ciências que precisam ser relacionadas. Ele argumenta que uma dá margem para a investigação da outra e que elas se complementam, principalmente quando se trata de crianças que necessitam de assistência nesses dois vieses.

Diante dessas contribuições no campo da educação, iremos proporcionar o embasamento teórico que junto à metodologia poderá ser analisada segundo os aspectos mencionados, relacionando a prática com a teoria.

1.2.3 Afetividade e Inclusão

A inclusão não consegue ser observada por meio de números, ou seja, a quantidade de estudantes com deficiência matriculados numa escola não consegue me responder se naquele espaço existe inclusão ou não. Estes dados

mostram meramente de que forma podemos observar a participação efetiva dos estudantes para que não haja preconceito ou segregação. A mudança de atitude de toda comunidade escolar é primordial e deve ter a afetividade como mediadora das tensões e das ações inclusivas nas escolas (SILVA, 2019).

E é na sala de aula, no cotidiano escolar, que percebemos como a inclusão pode ser alcançada por meio da comunicação entre o pensamento, os sentimentos na relação professor-aluno. É neste sentido que a inclusão ou exclusão dependerá do desenvolvimento afetivo, no estabelecimento de uma relação de confiança entre educador e educandos (MATTOS, 2008).

Também precisamos mencionar o papel da família que é corresponsável pelo desenvolvimento da aprendizagem do estudante. É muito importante que o educador mostre afeto pela criança e pela família para que eles consigam perceber que são importantes naquele espaço em que são muito bem recepcionados e cuidados com amor e carinho (SOUZA, ARRUDA E FILHO, 2019).

Depois de bem estruturadas as relações com o estudante, comunidade escolar e família, é importante refletir sobre as estratégias pedagógicas, que incluem as etapas de planejamento das práticas pedagógicas. Para tal, é essencial entender que temos um público diverso e que precisa atender ao atendimento educacional especializado, atentos às possíveis melhorias e adaptações na perspectiva inclusiva (SILVA, 2019).

CAPÍTULO II: AMBIENTE ESCOLAR E INCLUSÃO UMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa é qualitativa por focalizar nas questões sociais que envolvem o ambiente escolar, focando na relação entre a afetividade e a educação inclusiva, que de acordo com Minayo (2001, p. 22) “é uma abordagem que se aprofunda no mundo dos significados das ações humanas um lado não perceptível e não captável em equações, média e estatística”.

Ainda de acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é utilizada para as questões sociais, e trabalha com o universo de significados, que não consegue ser abreviado à paralização de variáveis. E por essas características, o presente estudo faz uso dessa abordagem que busca encontrar respostas para as questões que causam inquietações aos educadores quando se fala em educação inclusiva.

Além da abordagem qualitativa, também será necessário um estudo de caso descritivo, que consiste na escolha de professoras que estejam inseridas nesse contexto, para poder entender as principais questões que interferem no processo educativo dos estudantes com necessidades especiais.

Segundo Yin (2001, p. 21), “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Entende-se, então, que o estudo de caso é um método qualitativo que consiste em analisar as questões individuais mais a fundo, como um meio de coleta de dados que permite a investigação de fenômenos que não podem ser controlados.

Este estudo foi realizado numa escola municipal em Olinda, que fica localizada no bairro de Jardim Atlântico e atende os níveis de Educação Infantil a Ensino Fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde. A escolha do espaço se deu pelas experiências que pude vivenciar, além de ser uma escola que atende diversos estudantes com deficiência e ter uma sala de recursos multifuncionais com professoras que são do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

2.1. Meios para o diálogo com as professoras num período pandêmico:

Para essa pesquisa, foram realizadas entrevistas por meio de videoconferência, utilizando a plataforma do Google MEET, considerando o contexto atual, caracterizado por um momento de pandemia da COVID-19, no qual é necessário manter o distanciamento social.

As entrevistas foram gravadas para posteriormente ser feita a análise dos dados coletados. Os convites para a entrevista foram realizados por meio do aplicativo de mensagem instantânea *whatsapp*.

Exploramos o campo através de questões pré-definidas, para que o olhar para o objeto de estudo seja direcionado, fazendo assim uma ligação entre a teoria e a prática. Entre os instrumentos, será utilizada entrevista, que para Lakatos é:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS. 2003 p.195).

As entrevistas contaram com a participação de 4 professoras da sala regular do Ensino Fundamental I e uma professora do atendimento especializado que atuam na Escola Municipal em questão, além de quatro professoras da mesma modalidade de ensino que atuam na rede privada que atuam em diferentes escolas.

A escolha das participantes da pesquisa se deu pelos seguintes critérios: atuação no Ensino Fundamental I; estando na rede pública, atuar na escola onde foi feito o estudo, e outras quatro da rede privada, mas atuam na educação especial e tem especialização na área. Estes critérios foram seguidos para fazermos uma comparação entre as duas redes de ensino, além de contar com profissionais que tenham experiência na atuação com estudantes com deficiência.

No momento da entrevista foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado para que pudéssemos nortear a pesquisa em questão evidenciando qual a concepção das professoras quanto a influências da afetividade na educação inclusiva no processo educativo no ambiente escolar.

2.2. Caminhos da Pesquisa:

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica do aporte teórico sobre o tema em questão, buscando entender de que forma o fenômeno está sendo observado pelos pesquisadores, assim como as questões mais atuais.

Diante deste contexto de pandemia, as entrevistas passaram por adaptações, considerando o ambiente virtual, já que mais do que nunca as pesquisas precisam dar continuidade, se fez necessário ampliar as estratégias de coleta de dados. (SCHMIDT; PALAZZI e PICCININI, 2020).

Foram feitos contatos via aplicativo de mensagem *WhatsApp* com a equipe pedagógica para o convite a participar da pesquisa estabelecendo o seguinte critério: profissionais que atuam ou já atuaram na educação inclusiva na escola em questão e também da rede particular. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aceitando os termos para contribuir com a pesquisa.

Durante a entrevista, foram feitas seis perguntas pré-definidas no roteiro de entrevista não estruturada (apêndice A) que possibilitassem perceber as concepções das professoras. Foram escolhidas professoras tanto da rede pública quanto da privada para ampliar as discussões voltadas a inclusão dos estudantes, além de contar com a Educadora de apoio Especializado que trabalha com esses estudantes de modo particular na escola pública na sala de apoio.

A coleta de dados ocorreu no período de 09/06/2021 a 10/07/2021 por meio das entrevistas realizadas fazendo uso do *Google Meet*, que foram gravadas para que serem transcritas e analisadas a fim de entender se realmente existe uma influência da afetividade na educação inclusiva dos estudantes. Também buscamos entender até que ponto a afetividade torna-se um fator determinante na inserção e permanência do aluno no ambiente escolar. E por fim, as respostas das entrevistas foram expostas em gráficos.

CAPÍTULO III CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS RELACIONANDO AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

Após a realização e gravação das entrevistas através do *Google Meet*, passamos para a etapa de transcrição das entrevistas com as respostas dadas pelas professoras. Em seguida, foi criada uma tabela com as respostas para que fosse possível realizar a elaboração das categorias que surgiram a partir dos dados coletados.

O processo de categorização teve como inspiração as três etapas propostas por Bardin (1977) para realização da análise de conteúdo: 1) pré-análise, na qual é feita uma leitura flutuante do material das entrevistas; 2) exploração do material, na qual é realizada a codificação e categorização do material e 3) Tratamento dos resultados e interpretação. Dito isto, passaremos, a partir de agora, a apresentar os resultados obtidos nas entrevistas realizadas no presente estudo.

As entrevistas tiveram como pergunta inicial uma questão sobre o tempo de experiência na área de educação, a partir da análise das respostas foram estabelecidas três categorias, sendo elas: **mais de 30 anos de experiência; de 10 a 20 anos e inferior a 10 anos.**

Gráfico 1: Tempo de experiência das professoras entrevistadas



Fonte: A autora

Como podemos ver no gráfico um acima, cerca de 33% das professoras tinham mais de 30 anos de experiência, 44% das professoras tinham entre 10 e 20 anos de experiências e apenas 23% professoras tinham menos de 10 anos de experiência.

Ainda em relação à formação das participantes, temos que quatro professoras tinham feito o curso de magistério, sete fizeram curso de pedagogia e duas professoras fizeram outros cursos, mas já tinham o magistério. Dentre as entrevistadas, oito das nove professoras tinham feito pós-graduação em educação especial ou psicopedagogia, e todas relataram que fizeram especialização nesta área para conseguir trabalhar melhor com as crianças com deficiência. Elas sentiram esta necessidade, pois, para elas, a formação inicial não contemplava todas as questões relacionadas ao trabalho com estudantes com deficiência.

Tabela: Quadro informativo da formação das docentes entrevistadas

FORMAÇÃO DAS DOCENTES	
PROFESSORA 1	Psicopedagogia, magistério especial, serviço social, especialista em educação infantil
PROFESSORA 2	Pedagogia e magistério
PROFESSORA 3	Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia UPE
PROFESSORA 4	Pedagogia, Pós em Psicopedagogia Clínica institucional
PROFESSORA 5	Pedagogia, Pós em Psicopedagogia Clínica institucional
PROFESSORA 6	Pedagogia, administração escolar e supervisão, pós-graduação - psicopedagogia clínica escolar e educação especial
PROFESSORA 7	Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia atuou como psicopedagoga no período de 6 meses com crianças com deficiência
PROFESSORA 8	Pedagogia e pós em Psicopedagogia clínica
PROFESSORA AEE	Magistério Comunicação Social, Pós-graduação em docência de ensino superior, Pós-graduada em Educação inclusiva

Fonte: A autora

Quando foram perguntadas sobre suas opiniões sobre como a dimensão afetiva influi na construção da pessoa e do conhecimento, foram encontradas três categorias:

- **Afetividade e cognição:** acreditam que a afetividade é o fator principal para o desenvolvimento do conhecimento do estudante e que sem esse aspecto o processo de ensino aprendido ficará prejudicado.
- **Afetividade e acolhimento:** consideram que a afetividade é o ponto chave para que a criança sintam-se bem no ambiente escolar e queira participar do processo de escolarização sendo efetivamente incluídos.
- **Afetividade e segurança:** compreendem que, estabelecendo um vínculo afetivo com a criança, é possível construir uma relação de confiança entre professor-aluno- o que será o ponto inicial para o processo de inclusão.

O gráfico 2, abaixo apresentado, mostra a frequência com que cada categoria foi escolhida pelas professoras em relação a suas concepções sobre a relação entre afetividade e construção do conhecimento e do indivíduo.

Gráfico 2: Concepção da influência da dimensão afetiva na construção do conhecimento.



Fonte: A autora

Diante do gráfico, observa-se que 44% das professoras associaram a questão da afetividade com a construção da cognição e do conhecimento. O que corrobora com a teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade de Henri Wallon, que integra a afetividade e a inteligência.

Vale ressaltar, ainda, que para Wallon o desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida. (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010 p. 36).

Por outro lado, 33% das professoras relataram que a afetividade é fundamental para que a criança crie um sentimento de aceitação e acolhimento dentro do ambiente escolar. Já para 22% professoras, a afetividade é importante para o estabelecimento de confiança e segurança da criança no espaço escolar. É importante salientar que a promoção da segurança não significa superproteger, como trazido pelas professoras 1 e 2.

“A tendência do professor é superproteger o aluno, e depois com a convivência a gente vai vendo que podemos relaxar um pouco e começar a direcioná-lo na área pedagógica”. (Fragmento da entrevista da Professora 1)

“A afetividade é um sentimento prioritário tanto no emocional como no pedagógico, o afeto tem que existir e isso não quer dizer que não vamos exigir do aluno, isso não quer dizer que vamos tratar como bebê dentro de cada nível e de cada série tem a forma de tratar o aluno”. (Fragmento da entrevista da Professora 2)

As falas das professoras destacam que “o excesso de proteção acaba por promover a exclusão do aluno com deficiência, uma vez que sua autoestima é minada pelo sentimento de incapacidade e de fragilidade diante do mundo” (SILVA, 2019 p.30).

Seguindo a análise das entrevistas, chegamos na pergunta que analisa a concepção das profissionais sobre “de que forma a afetividade exerce influência no processo de ensino e aprendizagem e como pode ser integrada no fazer pedagógico docente”.

Gráfico 3: Integração da afetividade no fazer docente



A análise das entrevistas permitiu a criação de três categorias:

- **Afetividade X Questões emocionais dos estudantes:** entende-se que é preciso trabalhar as questões emocionais dos estudantes mantendo um bom diálogo e promovendo momentos em que eles possam expressar seus sentimentos e trabalhar de forma coletiva ou individual.
- **Afetividade e planejamento das atividades:** refere-se à inserção do aspecto afetivo a partir de um planejamento que possa abranger todos os estudantes, considerando suas particularidades, sistematizando cada momento para que eles se sintam-se corresponsáveis pelo próprio desenvolvimento.
- **Utilização de material pedagógico:** utilizam materiais pedagógicos que possam somar com os demais recursos para o desenvolvimento dos estudantes.

Como é possível observar no gráfico acima, 67% das professoras responderam que a afetividade está empregada no relacionamento entre professor-aluno e destacaram a importância dos sentimentos como amorosidade, proteção, proximidade com o aluno, estabelecimento de confiança por meio de estímulo e reforço positivo. Sobre o significado da afetividade, a educadora de apoio destacou que:

“Afetividade é que faz com que a criança compreenda que ela é importante para o professor, e que retorno dela é importante para o professor, só a partir da afetividade que o professor vai entender que em uma sala com 35 alunos que estão entendendo frases e apenas uma criança está ali ainda nos padrões silábicos se sua base é a afetividade ela faz um planejamento que inclua aquele aluno que ainda está nos padrões silábicos, ela precisa ser uma atividade no nível daquele aluno dos padrões silábicos. Quando não tem afetividade escutamos por aí: ah! ele não acompanha a turma, o que eu vou fazer com ele? Ou então Eu tenho 35 para dar conta”. (Fragmento da entrevista da Professora da Sala de Recurso)

Além disso, 22% das professoras entrevistadas relataram que procuram integrar a afetividade desde a preparação de um planejamento destinado à turma considerando as necessidades do estudante com deficiência. E 11% das professoras destacaram a importância da preparação de material pedagógico

que seja direcionado à expressão dos sentimentos, como caixinha das emoções, explorando o aspecto da ludicidade no processo de ensino aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que a educadora de apoio apontou a necessidade do cuidar envolvendo a higiene do estudante, bem como do apoio e instrução à família na procura por especialistas que deem conta das necessidades de cada estudante. Ela também mencionou que, observando um problema de saúde que influenciava diretamente no desenvolvimento cognitivo do estudante, buscou a família para que providenciasse cirurgia para uma deformação na face que estava atrapalhando sua visão.

Todos os elementos trazidos pelas respostas das professoras estão de acordo com o que Galvão (1995) enfatiza na importância da organização e estruturação do ambiente escolar, que parte de um planejamento, oportunizando as interações sociais que podem ocorrer com atividades individuais ou de forma coletiva.

Ainda sobre a elaboração de um material pedagógico que procure desenvolver as potencialidades dos estudantes, a Professora da Sala de Recurso trouxe uma experiência muito exitosa em sua entrevista:

“Eu tinha um aluno na sala com baixa visão, e não tinha material em Braille, então com cola colorida eu fazia o nome dele em auto relevo para ele poder sentir as letras”. (Fragmento da entrevista da Professora da Sala de Recurso)

Diante da questão “com relação aos estudantes com deficiência, como você compreende o aspecto afetivo na sua relação com eles? Você pode relatar como você procura dar conta das questões relativas à afetividade em relação a estes estudantes? (Para ilustrar você pode utilizar um exemplo que tenha ocorrido na sua prática docente)”

Gráfico 4: Afetividade e relação com estudantes com deficiência



Fonte: A autora

A análise das entrevistas resultou na criação das seguintes categorias:

- **Elaboração de uma rotina:** com a implementação da rotina, os estudantes com deficiência sentem-se mais seguros, pois usa-se uma linha de raciocínio que favorece o sentimento de segurança.
- **Trabalho conjunto com o apoio pedagógico:** algumas crianças com deficiência precisam de um profissional que auxilie tanto o professor quanto o estudante na realização das atividades, e neste caso o professor passa a optar por fazer um trabalho em conjunto.
- **Não fazer distinção entre os estudantes:** consideram que o melhor meio de incluir é tratá-los com igualdade e respeito assim como os demais estudantes.

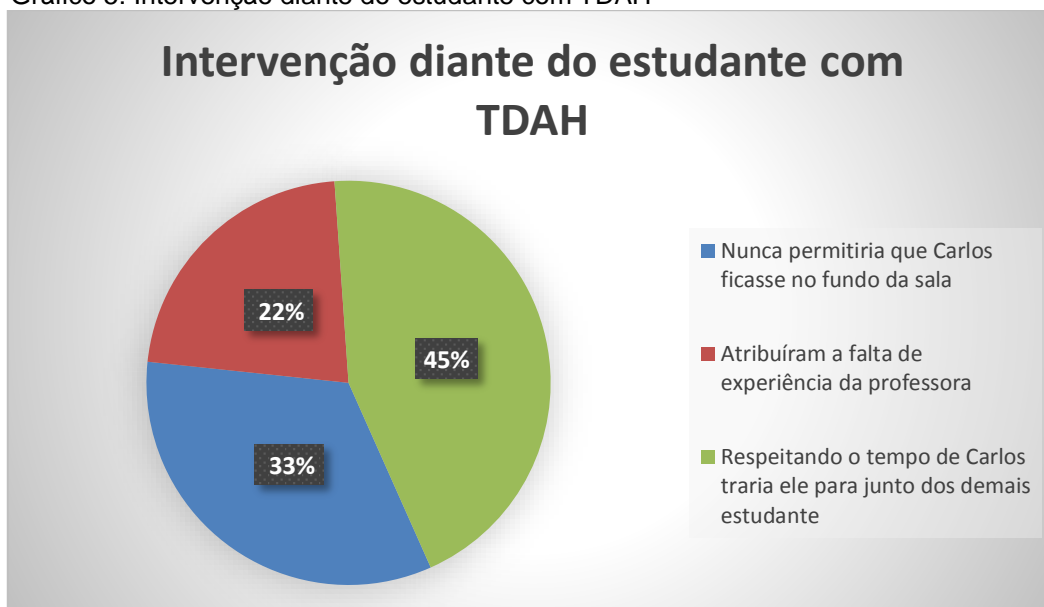
Observa-se no gráfico 4 que 56% das professoras relataram na experiência com alunos autistas, que por meio da elaboração da rotina e o trabalho com a turma conseguiram avançar nas questões comportamentais e de interação com os demais colegas. Elas observaram que os colegas de classe têm um papel fundamental na ajuda a realização das atividades pelo estudante com deficiência. Também foi possível identificar que 33% das professoras citaram a importância do trabalho em conjunto com o apoio pedagógico que acompanha a criança. E 11% das professoras se referiram à questão de não fazer distinção entre os estudantes que tem deficiência e aqueles que não apresentam, além de estabelecer uma relação de respeito com o estudante, como mostra um diálogo com a professora 7.

“No trabalho com uma aluna autista eu me preocupava muito em respeitar o tempo e o espaço dela, pois o respeito também é afetividade, depois de um tempo eu pude conhecê-la melhor, fazer experiências para entender o que ela gosta e o que ela não gosta e até onde eu posso ir com ela. Eu percebi que ela não gostava se som alto, então nos momentos que tinha som eu ficava de frente para ela e até colocava no meu colo até que ela foi se acalmando e conseguiu fazer sua primeira apresentação no palco”. (Fragmento da entrevista da Professora 7).

É notório o quanto é necessário o estabelecimento do respeito com todos os estudantes, e, no que se trata do aluno com deficiência, é preciso ter muita cautela na forma de abordagem, entendendo os limites e buscando meios para que eles consigam avançar sem que haja uma distinção com os demais colegas.

No decorrer da entrevista, foi dado um exemplo de um estudante fictício com TDAH: “Carlos” é um estudante com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está no 2º ano do ensino fundamental I. Ele está sempre brincando sozinho no fundo da sala e a professora acha melhor deixá-lo brincar livremente, pois ele não consegue acompanhar as atividades pela sua dificuldade de concentração. Que análise você pode fazer desta situação? Caso Carlos fosse seu estudante como você conduziria esta situação? Foi possível identificar as seguintes categorias de respostas para essa questão: **Carlos nunca no fundo da sala; Falta de experiência da professora e Respeitando o tempo de “Carlos”**.

Gráfico 5: Intervenção diante do estudante com TDAH



Fonte: Autora

Como mostra o gráfico 5, 33% das professoras relataram que nunca deixariam Carlos no fundo da sala, 22% atribuíram a atitude da professora à falta de experiência e conhecimento no trabalho com estudantes com o transtorno. Já 45% professoras falaram do respeito aos limites de Carlos, que iriam aos poucos até onde ele estava para tentar trazê-lo para junto da professora e dos colegas. Uma das entrevistadas falou da possibilidade de usar recursos pedagógicos atrativos que chamassem a atenção do estudante. Por unanimidade, as professoras perceberam que o ato descrito na situação seria de exclusão e que não poderia acontecer na escola, já que o educador sempre precisa buscar meios de incluir o estudante, dentro dos limites dele.

Dentre as respostas encontradas, destaco a observação feita pela Professora da Sala de Recursos:

“Uma criança que fica no fundo da sala, antes de ter um problema pedagógico o problema dela é social, ele tem problemas sociais, ele tem dificuldade de interação social, então traria ele para junto de mim” (Fragmento da entrevista da Professora da Sala de recursos).

A fala da professora está de acordo com o que já fora falado por Maria Teresa Mantoan:

Um grupo bem mais amplo de aprendizes estão desmotivados, infelizes, marginalizados pelo insucesso e privações constantes e pela baixa auto-estima resultante da exclusão escolar e da sociedade – alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, por viverem em condições de pobreza em todos os seus sentidos. (MANTOAN, 2011, p 14.)

Como segundo exemplo de estudante com deficiência, foi trazida uma situação na qual a estudante Luiza, do 1º ano do ensino Fundamental I, diagnosticada com TEA de grau leve. Na situação apontada, no contexto escolar, ela costuma tomar os brinquedos dos colegas com rispidez. Durante uma aula não foi diferente, ela tomou o brinquedo do colega causando um conflito. A professora da turma ao ver a situação pegou o brinquedo de Luiza e disse que ela ficaria sem recreio neste dia, pelo seu mau comportamento. Analise esta situação a partir das suas concepções sobre o papel da afetividade no processo de aprendizagem de crianças com deficiência. Como você conduziria esta situação em sala de aula?

Gráfico 6: Mediação de conflito estudante com TEA



Fonte: A autora

As respostas das participantes a esse questionamento permitiram a criação de quatro categorias de respostas. São elas: **Diálogo com Luíza e a turma; Quadro com as regras de convivência; Diálogo com Luíza e a colega envolvida e Diálogo apenas com Luíza.**

Todas as professoras concordaram que não poderia ser tirado o recreio de Luiza, pois não faria sentido para ela e só deixaria Luíza com um sentimento ruim com relação à professora e ao colega envolvido na situação.

O gráfico seis mostra as maneiras através das quais as professoras buscaram mediar o conflito dado no exemplo hipotético. Cerca de 60% das professoras falaram da importância da conversa com Luíza e com os demais colegas e que não poderia simplesmente devolver o brinquedo e ignorar o fato corrido. Atentaram ao uso do tom de voz tranquilo para acalmar os ânimos da turma e de Luíza. Além disso, 11% das participantes responderam que fariam um quadro com regras de convivência junto com os alunos para que pudessem conscientizar Luíza e os demais sobre a importância do respeito com o outro.

Também foi possível identificar que 22% das professoras falaram que conversariam com Luíza e a colega de turma envolvida e apenas 11% mencionou que falaria com Luiza em particular e uma delas acrescentou que “dizer não também é um ato de amor”. Mostrando também os limites para uma boa convivência, pontuando que trabalharia o tema de forma sistemática. Nesse estabelecimento do diálogo com Luíza e no trabalho com a convivência dos estudantes, a professora 6 destaca:

“É preciso chegar com calma para conversar com Luíza, usar um tom de voz calmo tranquilo, a forma de olhar, perguntar por que ela fez isso, dizer que não é dessa forma que deve agir e pedir para que ela devolva o brinquedo para criar um laço de amizade com o colega e não distanciar é preciso uma abordagem humana e ter esse olhar mais afetivo”. (Fragmento da entrevista da Professora 6)

Diante das respostas, a chave para mediar uma situação de conflito seria por meio do diálogo com todos os envolvidos: “Entendemos a escola como um ambiente em que essas relações se evidenciam a todo o momento, no cotidiano da sala de aula, seja através de conflitos e/ou oposições, seja pelo diálogo ou por sua ausência, e pela interação ou não das pessoas envolvidas” (MATTOS, 2008).

Retomando as condições das escolas no que diz respeito ao processo de inclusão, 3 professoras destacaram que, fazendo um paralelo entre as redes públicas e privadas as escolas públicas, as escolas públicas acolhem mais e melhor os estudantes com deficiência. Segundo elas isso ocorreria pois contam com uma equipe multiprofissional com psicopedagogas, professoras, salas de recurso, e para as crianças com dificuldade de locomoção, existe o transporte escolar. Por outro lado, em algumas escolas privadas, não são oferecidas vagas para essas crianças, afirmando que não têm estrutura para recebê-las. Como apontado pelas professoras 2, 3 e a Professora da sala de recurso:

“O que me ajudou no trabalho com alunos com deficiência na escola particular foram as experiências que tive na escola pública, e eu comecei a pegar ajuda da escola pública e trazia para a escola particular”. (Fragmento da entrevista da Professora 2)

“As escolas particulares, antigamente não aceitavam estudantes com deficiência, principalmente com relação aos aspectos intelectual recebiam mais facilmente um cadeirante, aluno surdo. Então, em 2008 que fui para escola pública tive mais contato com estudante com deficiências diversas e a escola pública acolhe bem mais os estudantes com deficiência”. (Fragmento da entrevista da Professora 3).

“Para as crianças com deficiência não existe nada melhor que a escola pública. Nenhuma escola particular oferece a essas crianças o que nós oferecemos”. (Fragmento da entrevista da Professora da sala de recurso)

Diante das observações, percebe-se o quanto a escola pública é mais acolhedora com relação aos estudantes com deficiência. A fala da professora 3, em relação ao que ocorre com as vagas para crianças com deficiência em algumas escolas privadas, evidencia um descumprimento da “Lei nº 7.853 que estipula a obrigatoriedade de todas as escolas em aceitar matrículas de alunos com deficiência – e transforma em crime a recusa a esse direito. Aprovada em 1989 e regulamentada em 1999, a lei é clara: todas as crianças têm o mesmo direito à educação”. (Yoshida, 2018), ou seja, caso ocorra algum tipo de rejeição por parte da escola, os responsáveis precisam ir em busca dos seus direitos na esfera judicial para fazer valer a inclusão nas escolas.

Diante desta pesquisa, percebe-se que a inclusão envolve diversos aspectos, mas que a afetividade é o que faz um grande diferencial no que tange a satisfação e o bem-estar dos estudantes com deficiência inseridos no espaço escolar: ser afetivo é se sensibilizar com as necessidades e anseios desses estudantes. Enfim, existem diversos caminhos para que a inclusão se torne

rotina, mas é preciso um empenho de todos os envolvidos, tais como comunidade escolar, familiares e o poder público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender de que maneira a afetividade influencia na inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Fundamental I. Tivemos como ponto de partida a construção da pessoa e do conhecimento e teve como principal referencial teórico Henri Wallon. Percebemos que a Educação Especial no Brasil é tida como um desafio e que exige de a toda comunidade escolar um olhar sensível para as questões que envolvem essa modalidade de ensino e perpassam toda a vida dos estudantes. A partir das observações e das entrevistas realizadas com as professoras, percebeu-se como os estudantes com deficiência ainda enfrentam muitas dificuldades para participar do ambiente escolar e das situações pedagógicas. Estes obstáculos ocorrem porque, por diversas vezes, eles ficam de fora do processo educativo gerando então nesse estudante um desestímulo em estar presente na escola.

A legislação garante que eles têm direito a se matricular e participar de todas as atividades, como qualquer outro estudante. Porém é evidente que, dependendo da deficiência, é necessário fazer algumas adaptações e adequações nas atividades, tendo o cuidado de não superproteger a criança, mas mostrar que do modo dele é possível participar e aprender. Tais adequações se fazem presentes no trabalho quando se tem um olhar afetivo, que possa construir uma ponte entre o estudante e o conhecimento. Na ausência desse aspecto afetivo, acabam sendo construídos muros que paralisam e trazem um sentimento de exclusão. Diante dessas questões, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, que foi realizada por meio de entrevista com um roteiro semiestruturado. Este método foi utilizado para propor um diálogo com o professor sobre qual a concepção de afetividade e sua influência no processo de inclusão e de que forma consegue incluir no fazer docente.

Sobre os instrumentos de pesquisa, foi possível estabelecer um rico diálogo com as professoras, que puderam expor suas trajetórias no trabalho com os estudantes com deficiência. Além disso, passamos também por análises das suas formações, o cotidiano de sala de aula e um momento de reflexão sobre caminhos e possibilidades para a educação inclusiva.

No diálogo com as professoras, foi notório o quanto a teoria pode ser vista na prática, pois não houve discordância entre a fala das professoras e o aporte teórico encontrado. Foi possível identificar também algumas experiências muito exitosas das professoras, e outras que não tiveram o mesmo resultado. Percebemos que, mesmo nestas experiências negativas, a educadora conseguiu reconhecer que aquele não era o caminho. Também foi muito citada a questão da superproteção desses estudantes, que acaba gerando um sentimento de exclusão e não contribui para a elevação da autoestima do estudante.

De modo geral, a afetividade foi trazida como um ponto de partida para o processo de inclusão, pois é por meio dela que se faz possível o sentimento de aceitação, segurança e acolhimento no espaço escolar. Caso essa relação afetiva não seja estabelecida, nenhuma outra pode ser construída, pois é à base da Educação Inclusiva. Também foi recorrente a questão da carência desse público, que já vem de um contexto familiar muito abalado por diversos fatores. Dentre eles, a falta do conhecimento e aceitação familiar diante do estudante com deficiência, ou seja, a afetividade deve começar no ambiente familiar. Quando o estudante se sente amado e cuidado, consegue chegar ao espaço escolar preparado e disponível a novas experiências que ajudarão na construção pessoal e cognitiva.

Além dos estudos de Wallon, foram citados outros teóricos como Piaget e Vygotsky, relacionando o desenvolvimento das crianças em seus estágios com os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que permeiam a construção da pessoa e do conhecimento. Sobre a integração da afetividade no fazer docente, foi destacado que se inicia no planejamento, conhecendo os sujeitos que formam a turma e possibilitando a elaboração de um plano de ensino que consiga alcançar todos os estudantes, mesmo diante das suas especificidades.

Outro exemplo de integração é por meio de materiais didáticos que somem à metodologia e os demais elementos da situação didática, assim como a utilização de músicas, brincadeiras. A promoção da interação social é um fator apontado na relação dos estudantes com os demais colegas, pois quando se é trabalhada a importância de acolher as diferenças entre eles, os colegas

conseguem fazer com que sejam estabelecidos vínculos de amizade, evitando a questão do *bullying* e promovendo a inclusão.

Para além da escola, é preciso que sejam criadas políticas públicas, leis e decretos que ajudem os sistemas de ensino colocar em prática Educação Inclusiva. Ações como esta são imprescindíveis, pois devemos criar uma rede de apoio que contribua com os educadores para que consigam fazer um trabalho significativo. Infelizmente, observou-se um retrocesso nos últimos tempos quando se fala em Educação Inclusiva. A publicação do decreto nº 10.502, do atual governo federal propõe a criação de escolas especializadas que acentuam a segregação e impede o convívio com as diversidades. Deste modo, torna-se impossível a construção de uma sociedade que aceite as diferenças, já que não tem a oportunidade de conhecer e conviver com elas.

Com relação à afetividade e cognição, foi possível identificar no presente estudo que as participantes percebem estas duas dimensões como elementos indissociáveis. Isto também é proposto pela teoria da psicogênese da pessoa completa trazida pelos estudos de Wallon que entende o estudante com deficiência de modo global. Este pressuposto permite que proporcionemos momentos de aprendizagem significativos que contribuam para a emancipação desses sujeitos, valorizando as grandes e pequenas conquistas diárias em sala de aula com reforço positivo, valorizando até mesmo o erro.

Compreendemos, também, pelas falas das professoras que a escola pública tem um papel essencial no avanço da Educação Inclusiva. Isto ocorre pelo seu histórico de aceitação e matrícula dos estudantes, além da criação de Sala de Atendimento Especializado com Professores com formação e habilitação para trabalhar em conjunto com os das salas regulares.

A partir do que foi apresentado, entendemos que a pesquisa conseguiu alcançar tanto o objetivo geral quanto os específicos no que se refere aos aspectos da afetividade, educação inclusiva e integração no fazer docente. Destacamos a importância da continuidade da pesquisa, promovendo o avanço na educação inclusiva. Sobre isto, vale a pena ressaltar que o período pandêmico acentuou as desigualdades sociais, sobretudo no acesso e

permanência à escola, já que além do distanciamento físico, houve um distanciamento pedagógico.

Além disso, relacionando a pandemia com a afetividade, sabemos que esta última envolve, na maior parte das situações o contato físico, o olhar o tom de voz. Estas relações infelizmente ficaram prejudicadas nesse período no qual o toque é proibido, o que pode trazer impactos para as relações entre professores e estudantes com deficiência. Além de trazer consequências para as relações sociais, o cenário da pandemia traz inúmeros impactos também para o desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem de crianças com deficiências e já é possível perceber que o público que está retornando para a sala de aula chega com um sentimento de insegurança. Neste sentido, as questões afetivas precisarão ser restabelecidas, e por isso destaco a importância do aprofundamento do tema nesta nova realidade com a qual iremos nos deparar brevemente.

Enfim, a pesquisa conseguiu contribuir de forma efetiva em nossa formação como pedagogas, pois pudemos entender os caminhos de como inserir na prática o aspecto afetivo. Também foi marcante perceber como é importante que o educador seja capaz de fazer o diferencial na vida desses estudantes, entendendo que eles vêm de um contexto muito complexo que envolve deficiência no âmbito social, afetivo e cognitivo.

REFERÊNCIAS

ATOS DO PODER EXECUTIVO. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2021. **Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** [S. l.], 1 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 25 out. 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva : garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos.** 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Universidade da França: Livraria Martins Fontes, 1977. 118 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Art. 205. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 58. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação.** 1996. p. 27. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** 1. ed. [S. l.: s. n.], 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. p 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases. [S. l.], 1996.

DANTAS, H. **Afetividade e a construção do sujeito na psicogênese de Wallon. PIAGET, VYGOTSKY, WALLON Teorias Psicogenéticas em Discussão.** São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992. p. 37.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** 1994, Salamanca-Espanha. Especial em tempos de inclusão. Revista de educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruru. Vol. 3 N.5. 2017. p. 22.

DE MATTOS, Sandra. A AFETIVIDADE COMO FATOR DE INCLUSÃO ESCOLAR. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 2008, n. 18, p. 1 - 10, 3 dez. 2018.

FERREIRA, A. L. et al. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003. Acesso em: 02 fev. 2021.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995 .4^o Edição.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. Henri Wallon / Hélène Gratiot-Alfandéry; **Tradução e organização: Patrícia Junqueira. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco**, Editora Massangana, 2010. p. 12.

GUEDES, A. O. **A psicogênese da pessoa completa de Henri Wallon: desenvolvimento da comunicação humana nos seus primórdios**. Rev. Gestão Universitária. Rio de Janeiro, RJ; 2007.

GUILHERME, Willian. **Educação no Brasil: Experiências, Desafios e Perspectivas**. [S. l.]: ATENA, 2019. 27 p. v. 1. ISBN 978-85-7247-664-5.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Pesquisa Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. p. 195.

MPPE. **Educação Inclusiva: Marcos Legais e Perspectivas de Ações Para Sua Implementação**. 2. ed. rev. Recife, PE: [s. n.], 2019. 76 p.

MANTOAN, Maria. **Com Bolsonaro, Brasil vive "retrocesso total" na educação inclusiva, diz educadora**. [S. l.]: Leandro Melito, 21 fev. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/21/com-bolsonaro-brasil-vive-retrocesso-total-na-educacao-inclusiva-diz-educadora>. Acesso em: 25 out. 2021.

MANTOAN, Maria. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar** [S. l.]: 21 mar. 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>. p.14

MATTOS, Sandra. **A Afetividade Como Fator De Inclusão Escolar**. Revista **Teias**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 1518-5370, 15 dez. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 22.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Portal. **DOCUMENTO ORIENTADOR PROGRAMA IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**. [S. l.], 2 nov. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2014 p. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 22 jun. 2019.

BRASIL, Ministério Público de Pernambuco. **Educação Inclusiva Marcos legais e perspectiva de ações para a sua implantação**. Daniella Cordeiro Cruz Silva Santos e Luciana Enilde de Magalhães Lyra Macêdo. Recife procuradoria Geral da Justiça. 2019 p. 13. Disponível em: http://mppe.mp.br/mppe/files/Cartilha_Educao_Inclusiva_II_2_EDIO_DIA_29-03.pdf. Acesso em 08/05/2019.

REBELO, Andressa *et al.* Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Educação inclusiva e suas dimensões política e prática**, Brasília - DF, v. 11, n. 1, p. 1 - 11, 2 mar. 2018.

RODRIGUES, C. A. de. et al. **A história da pessoa com deficiência e da educação**. Rev. Interterritórios. Caruaru, PE Brasil. 2017. Vol. 3 N 5 p. 22-33

ROGALSKI, S. M. **Histórico do Surgimento da Educação Especial**. Rev. de Educação do Ideau. Vol. 5 – Nº 12 - Julho – Dez. 2010. p. 3.

SOUZA, Claudilene *et al.* AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Especial Outubro-Diciembre 2019 Seminario Representaciones Sociales Brasil**, [S. l.], v. 6, p. 1 - 22, 3 jun. 2019.

SILVA, Elson. **Afetividade, Inclusão Escolar E Educação Especial**. Atena editora, [S. l.], v. 1, p. 22 - 32, 15 dez. 2019.

SUDRÉ, Lu. **Com Bolsonaro, Brasil vive "retrocesso total" na educação inclusiva, diz educadora**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/21/com-bolsonaro-brasil-vive-retrocesso-total-na-educacao-inclusiva-diz-educadora>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, AMBRA e PICCININI, CESAR Augusto. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19**. Tecnologia da Informação e Comunicação. Dez. 2020, p 960-966.

TASSONI, E. C. M. et al. **Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana**. vol. 36, núm. 2, mai-ago2013, pp. 262-271. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9584> Acesso em: 02 fev. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001. p. 21.

YOSHIDA, Soraia. Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. **Portal Nova Escola**, [S. l.], p. 1 - 8, 29 mar. 2018. Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em: 25 out. 2021.

ZAZZO, Rene. **Henri Wallon a evolução psicológica da criança**. São Paulo, SP; Persona, 1968 .70º Edição. p. 9.

APÊNDICE

Apêndice A - Roteiro de entrevista.

Roteiro de entrevista semiestruturada

- 1) Sobre a sua trajetória profissional, você poderia contar um pouco da sua formação e da sua experiência na educação e qual a sua experiência com estudantes com deficiência?
- 2) Na sua concepção como a dimensão afetiva influi na construção da pessoa e do conhecimento?
- 3) Na sua concepção de que forma a afetividade exerce influencia no processo de ensino e aprendizagem e como pode ser integrada no fazer pedagógico docente?
- 4) Com relação aos estudantes com deficiência, como você compreende o aspecto afetivo na sua relação com eles? Você pode relatar como você procura dar conta das questões relativas à afetividade em relação a estes estudantes? (Para ilustrar você pode utilizar um exemplo que tenha ocorrido na sua prática docente).
- 5) Carlos é um estudante com Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) está no 2º ano do ensino fundamental I. Ele está sempre brincando sozinho no fundo da sala e a professora acha melhor deixá-lo brincar livremente, pois ele não consegue acompanhar as atividades pela sua dificuldade de concentração. Que análise você pode fazer desta situação? Caso Carlos fosse seu estudante como você conduziria esta situação??
- 6) Luiza é uma estudante do 1º ano do ensino fundamental I, ela tem o diagnóstico de TEA com um grau leve e, no contexto escolar, ela costuma tomar os brinquedos dos colegas com rispidez. Durante uma aula não foi diferente, ela tomou o brinquedo do colega causando um conflito. A professora da turma ao ver a situação pegou o brinquedo de Luiza e disse que ela ficaria sem recreio neste dia, pelo seu mau comportamento. Analise esta situação a partir das suas concepções sobre o papel da afetividade no processo de aprendizagem de crianças com deficiência. Como você conduziria esta situação em sala de aula?



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Cumprimento Sr. _____ ao tempo em que solicito a sua participação na pesquisa intitulada **A INFLUÊNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA - PE**, integrante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação**, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. A referida pesquisa tem como objetivo principal: analisar a influência da afetividade na educação inclusiva diante dos aspectos cognitivos no ensino fundamental I em uma escola Municipal de Olinda - PE. e será realizada por **Manuela Jesus Barbosa, estudante do referido curso.**

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista, com utilização de recurso da plataforma Google meet, a ser transcrita na íntegra quando da análise dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, contudo, será mantido o anonimato dos respondentes participantes da pesquisa. Dessa forma, a participação na pesquisa não incide em riscos de qualquer espécie para os respondentes. A sua aceitação na participação dessa pesquisa contribuirá para o/a licenciando escrever sobre o tema que estuda, a partir da produção do conhecimento científico.

Consentimento pós-informação

Eu, _____, estou ciente das condições da pesquisa, acima referida, da qual livremente participei, sabendo ainda que não serei remunerado/a por minhas contribuições e que posso afastar-me quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo/a pesquisador/a, ficando uma via para cada um/a.

Recife, PE, 09 de junho de 2021.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a