



PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR, DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, DIANTE DOS INDICADORES AFETIVIDADE, SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD ANTE LOS INDICADORES AFECTIVIDAD, SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

ARAÚJO, Janaína Fiorenzano ¹

DÍAZ, David Fernando Quintero ²

Resumo: Este artigo trata sobre trajetória escolar de alunos com deficiência e o processo de inclusão diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem, e tem como problema, entender o processo investigativo sobre as interações de afetividade, socialização e de aprendizagem, durante a trajetória escolar, de alunos com deficiência, que levam ao processo de inclusão. Este trabalho tem significativa importância para as áreas da Educação, Educação Inclusiva, Psicologia, entre outras que se interessarem por este assunto. Ele traz vários fundamentos para entender como pais e alunos com deficiência, que participaram da pesquisa, lidam com as realidades encontradas na transição do ensino fundamental para o ensino médio e se a partir da afetividade, da socialização e da aprendizagem ocorre a inclusão desses indivíduos com deficiência. Os conceitos a serem utilizados serão afetividade, socialização e aprendizagem, sendo os principais autores Vygotsky (1991), Durkheim (1974) e Pestalozzi (2006). A pesquisa utilizada foi qualitativa, o método utilizado será o Hermenêutico, análise do conteúdo e do discurso com uma entrevista semiestruturada com pais com foco no Ensino Fundamental a partir dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Ensino Fundamental. Afetividade, Socialização. Aprendizagem.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai (UEP). E-mail: jninay@hotmail.com

² Estudante de Psicologia pela Corporación Universitaria Lasallista. E-mail: daquint681@gmail.com

Resumén: Este artículo trata sobre la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad y el proceso de inclusión ante los indicadores afectividad, socialización y aprendizaje, y tiene como problema central entender el proceso investigativo sobre las interacciones de afectividad, socialización y aprendizaje, durante la trayectoria escolar, de alumnos con discapacidad, que conducen al proceso de inclusión. Este trabajo tiene una importancia significativa para las áreas de Educación, Educación Inclusiva, Psicología, entre otras que se interesen por este asunto. Aporta varios fundamentos para entender cómo los padres y alumnos con discapacidad que participaron en la investigación lidian con las realidades encontradas en la transición de la educación primaria a la educación secundaria, y si a partir de la afectividad, la socialización y el aprendizaje se produce la inclusión de estos individuos con discapacidad. Los conceptos a ser utilizados serán afectividad, socialización y aprendizaje, siendo los principales autores Vygotsky (1991), Durkheim (1974) y Pestalozzi (2006). La investigación utilizada fue cualitativa; el método utilizado será el Hermenéutico, análisis del contenido y del discurso con una entrevista semiestructurada con padres, con foco en la Educación Primaria a partir de los indicadores afectividad, socialización y aprendizaje.

Palabras clave: Proceso de inclusión. Educación primaria. Afectividad, Socialización. Aprendizaje

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa investigou a trajetória escolar de alunos com deficiência e o processo de inclusão diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem.

Assim, o presente estudo nasceu de minhas experiências vivenciadas na área da educação, mas principalmente por ter um familiar com Síndrome de Down e, após por ter contato nas instituições, em que lecionei, com Pessoas com Deficiência. A aproximação com a área da inclusão iniciou-se a partir da dissertação de mestrado, em 2015, em que tive a oportunidade de analisar a primeira jovem com Síndrome de Down que usava sapatilhas de pontas e ser o único indivíduo que dançava balé, naquela época, nos anos oitenta, com este tipo de deficiência.

Do referido ano até o presente momento, o trabalho que busco problematizar e desenvolver está relacionado e direcionado às Pessoas com Deficiência. Assim, por causa dessa trajetória, interessei-me em escrever um artigo para entender como foi a trajetória dos alunos com deficiência do ensino fundamental e como ocorreu a aprendizagem, a afetividade e a socialização dentro da escola e se isso ajudou na inclusão desses sujeitos.

Para tanto, pesquisei quatro alunos com deficiências distintas para compreender este fato. A pesquisa aconteceu em uma escola pública de ensino médio, nomeada, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Fátima.

A base teórica está alicerçada em documentos que explicam sobre a inclusão, afetividade e socialização, utilizando de autores, tais como Durkheim (1974), Vygotsky (1991) e Pestalozzi (2006), além das legislações pertinentes para fazer a análise, entre outras obras, teses e artigos que constituem o Estado da Arte.

Problema

O processo de inclusão, durante a trajetória escolar dos alunos com deficiência, ocorre durante as relações de afetividade, socialização e aprendizagem?

2 JUSTIFICATIVA

O avanço da educação inclusiva nas escolas regulares não significa que a inclusão das Pessoas com Deficiência tenha tido um progresso nas últimas décadas. Verifica-se que há ainda muitas mudanças a serem realizadas para que esses sujeitos disfrutem de uma educação inclusiva desenvolvida.

Conforme Glat (2007, p. 15):

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados de “especiais”, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns.

Nesse contexto, urge descobrir uma forma de encaixar a educação inclusiva como um ensino que tenha qualidade para que as Pessoas com Deficiências tenham, em todas as escolas regulares

3 OBJETIVOS

O objetivo geral é analisar as interações de afetividade, socialização e de aprendizagem durante a trajetória escolar, de alunos com deficiência, que levam ao processo de inclusão.

Para cumprir esse objetivo geral, foi estabelecido o seguinte objetivo específico:

Conhecer por meio de suas trajetórias no ensino fundamental o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem por meio de entrevistas com os pais.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS INDICADORES

Na sequência descreve-se os indicadores e suas características. Desta forma, queremos tornar mais compreensível o porquê do uso destes indicadores diante do fenômeno trajetória escolar de alunos com deficiência e o processo de inclusão diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem.

Caracterizamos:

a) afetividade: se refere ao processo de construção de como os alunos com deficiência sentem-se acolhidos por seus professores e colegas na sala de aula;

b) socialização: constitui-se como os alunos com deficiência interagem com os professores e colegas interagem em sala de aula, no recreio e em atividades em grupo;

c) aprendizagem: refere-se à possibilidade de eles aprenderem como os demais em classe regulares e da possibilidade de darem continuidade em seus estudos neste tipo de instituição.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A escola, historicamente, se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (Brasil, 2008, p. 6).

Demonstrou-se que o sistema de ensino baseado somente no concreto - 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. (Vygotski, 1991, p. 60).

Precisamente porque as crianças retardadas, quando não incentivadas ao ensino e aprendizagem, talvez não atinjam as formas elaboradas de pensamento abstrato e é esse o esforço que a escola deveria desenvolver para aperfeiçoar nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Nas práticas correntes das escolas especiais para crianças retardadas, podemos observar um distanciamento benéfico desse conceito de concreto, distanciamento esse que devolve ao método do "observar - e fazer" o seu verdadeiro papel. O concreto passa agora a ser visto somente como um ponto de apoio necessário e inevitável para o desenvolvimento do pensamento abstrato - como um meio, e não como um fim em si mesmo. (Vygotski, 1991, p. 60).

Assim, para a análise dos ICDs, partiu-se das entrevistas, em primeiro lugar, com os pais dos alunos com deficiência. Após isso, buscou-se compreender de que forma esses sujeitos transitaram do ensino fundamental para o ensino médio em relação à aprendizagem, à afetividade e à socialização.

Neste momento da pesquisa, são apresentadas as narrativas referentes às recordações que refletem a passagem do ensino fundamental para o ensino médio de cada um dos jovens participantes deste estudo. Eles serão identificados da seguinte maneira: C, F, L-M e L-T, correspondente à ordem que foram realizadas as entrevistas. Nas quatro interlocuções aqui relatadas, é possível verificar alguns pontos comuns e distintos.

Os aspectos comuns são dados no eixo da afetividade: a maioria deles passou pelo mesmo processo de falta de compreensão de seus colegas.

Quanto às diferenças é que "alguns" deles, chegaram à instituição para mostrar a seus colegas que não estão na instituição simplesmente para serem o "outro", mas que como os demais têm condições de seguir além e revelar a capacidade intelectual que tem.

Nesta buscou-se conhecer, por meio das trajetórias, no ensino fundamental, o processo de inclusão escolar, dos alunos com deficiência, utilizando-se como indicadores **afetividade, socialização e aprendizagem**, por meio de entrevistas com os pais.

5.1 ICD 1: o processo de inclusão escolar

Neste ICD, buscar-se-á conhecer por meio das trajetórias, no **ensino fundamental**, o processo de inclusão escolar, dos alunos com deficiência, diante dos indicadores **afetividade, socialização e aprendizagem** por meio de entrevistas com os pais. Para que isso fosse possível foram realizadas entrevistas com os pais dos quatro alunos escolhidos e questionou-se a respeito do relacionamento com colegas, sobre a socialização dos alunos com deficiência, a aprendizagem dos jovens com deficiência e entre outros questionamentos pertinentes para a pesquisa. A seguir, segue a análise de cada elemento do ICD 1.

5.1.1 Afetividade no Ensino Fundamental

Todos os indivíduos que foram escolhidos para a pesquisa denotam uma particularidade própria, são Pessoas com Deficiência, e todos eles passaram e estão passando por um processo de escolarização.

Buscou-se compreender e explicar, a partir do que foi contado pelos genitores, por meio das entrevistas, como se constituiu a trajetória escolar do ensino fundamental ao médio em relação, neste caso, às questões de afetividade.

Os caminhos escolares que os quatro jovens passaram, foram situações difíceis, no tocante ao relacionamento com os colegas de classe. No entanto, eles seguiram seu caminho, mesmo com as suas dificuldades

Nas entrevistas com os pais, verificou-se, muitas vezes, questões contrárias à inclusão nos quesitos supracitados. Assim, buscar-se-á entender como a afetividade está envolvida no desenvolvimento destes jovens. Este tópico será dividido em afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental para que se possa fazer um filtro de como foi este processo do aluno desde seu ensino inicial neste ICD.

A escola idealizada por Pestalozzi deveria ser não só uma extensão do lar como inspirar-se no ambiente familiar para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. Pois, o afeto e o amor que, para Pestalozzi apud Lima (2014), era um amor pedagógico que enxergava o ser humano como um ser potencial e herdeiro da divindade, são a base fundamental da ação pela qual ele realizava sua ação de educador.

Para ele, só o amor tinha a força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral, isto é, encontrar conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade (Ferrari, 2008).

Ele desejava que sua escola acolhesse as crianças e as tratasse de modo essencialista. Assim, ao iniciar a análise percebe-se que a afetividade, muitas vezes, não está inserida no ambiente escolar, principalmente entre os colegas que convivem com as Pessoas com Deficiência, dificultando, assim, a convivência desses alunos neste meio.

Nesse sentido, a aluna F, tinha dificuldade em relacionar-se com os seus colegas de classe, como se percebe no trecho seguinte:

Relato 1 - Aluna F

A dificuldade dela, é ela se adaptar com as pessoas. Quando troca de aluno, de classe, troca de aluno, ela tem assim muito um pé atrás sabe com as pessoas, com os alunos né, porque lá no outro colégio andou tendo uma menina que andou assediando ela e ela tem um pouco de preconceito com essas coisas né, então daí, ela não se enturma, ela não gosta de se enturmar, depois ela tem mais essa dificuldade dos rins né.

Quando se lê o relato da aluna F, observa-se que, conforme apresentava Pestalozzi, em suas pesquisas, a instituição deveria ser uma extensão do lar. Lima (2014) explica que, dentro desse procedimento educacional, Pestalozzi não aplicava em sua atividade pedagógica castigos, nem dava recompensas aos seus alunos. No entanto, cobrava disciplina e doava amor.

Com isso, percebe-se que, neste momento, no ensino fundamental, nem o colégio, nem as colegas estavam fazendo o acolhimento necessário para que a jovem se sentisse acolhida, ou seja, utilizando-se do método da doação do amor para com o outro e, principalmente, da disciplina para ensinar aqueles que não são deficientes a agirem como afabilidade com os jovens com deficiência.

O fato de a aluna F ter dificuldade de se adaptar com as pessoas, talvez esteja relacionado com a sua deficiência, no entanto, a escola e os colegas dentro da sala de aula deveriam apresentar um ambiente mais acolhedor, fazendo com que todos aprendessem a recepcionar com carinho os discentes com deficiência.

Percebe-se que anteriormente, onde a discente F estudava, não conseguiu ser esta extensão do lar para que ela pudesse ter segurança e confiasse em seus amigos de classe. O que se constatou, neste primeiro momento, é que a jovem já tinha a dificuldade de se adaptar pelo fato de seu transtorno, com isso, alguns de seus

colegas de aula usaram com ela de atitudes preconceituosas, não efetivando a questão da afetividade junto à jovem.

Constata-se, por esse trecho, que a instituição escolar na qual a estudante participava não tem se preparado o suficiente para receber e auxiliar as Pessoas com Deficiência, pois os docentes não suplementavam as crianças com conhecimento sobre o indivíduo diferente que estava com eles. E, portanto, difere daquela apresentada nos conceitos referentes à concepção de Pestalozzi.

Pois, Pestalozzi, em seu discurso supracitado, afirma que, por meio do amor, o homem poderia ser levado à realização moral. O que, por sua vez, muitas vezes, nem docentes e nem os alunos apresentavam tais características naquele momento na escola. Deste modo, por meio da passagem supramencionada, retirada da alocação da mãe, verifica-se que por uma das meninas não conseguir ter a plena compreensão do efeito moral, por meio do amor, a garota teve atitudes incoerentes com a jovem F. Isso fez com que a menina com deficiência não se sentisse acolhida e, neste caso, a afetividade entre as colegas, dentro do ambiente escolar, não ocorreu.

Percebe-se, então, que as modificações afetivas deveriam ser distintas no âmbito escolar. Pestalozzi (2006, p. 47) explica que:

Con este espíritu debe ser considerada la educación en todas sus etapas; que desenvuelva las facultades físicas, pero sin olvidar que forman la serie inferior de la naturaleza humana; que se ilumine el entendimiento, pero recordando que la primera ciencia que se debe enseñar a conocer y pensar es la modestia y la veneración; que sea regulada la disciplina y formado el corazón, no por la coacción sino por la simpatía, no por el precepto sino por la práctica, y sobre todo, que sea preparado para aquel influjo de lo alto, único que puede restaurar la imagen de Dios en el hombre.

O autor explica que antes do intelectual vem a formação do sentimental. Quando Pestalozzi, menciona esse termo, ele se refere à afetividade. E isso, pelas falas dos entrevistados percebe-se que está escasso, muitas vezes, nas escolas atuais. Para as jovens que se relacionaram com F, de uma maneira indesejada, em alguns momentos, isso faltou.

É necessário que, não somente elas, mas todos os alunos que ingressem em instituições que tenham alunos com deficiência, passem por uma educação que desenvolva não somente as faculdades intelectivas, mas a da empatia com o diferente, ou seja, o sentimento de benevolência e acolhimento do outro. Que significa por sua vez acolher a si mesmo no outro.

Quando se aborrece outrem, quando se tem atitudes indiferentes com o outro, deixa-se de ser inclusivo e principalmente afetivo com o ser humano. E, por consequência consigo mesmo. Essas atitudes não aconteciam somente com essa jovem, a discente C no ensino fundamental também percebeu um afastamento dos colegas, conforme revela a mãe:

Relato 2 - mãe da discente C

“Eu tava comentando com ele (o marido dela) que na escola Z ali não sei, a educação deles ali né, em relação a isso, eu sei que as criança dali eram bem diferentes sabe. Era uma ou duas muito pouca sabe que via ajudar ela.”

Rossini (2001, p. 16) considera a afetividade como uma base essencialmente vital: “Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independente de idade, sexo, cultura.”

Pode-se verificar, por meio da abordagem de Rossini, que provavelmente as meninas que rejeitavam C, na escola Z, provavelmente não estavam bem afetivamente no seu lar e com elas mesmas. Com certeza, se alguém conseguisse se aproximar da discente C, talvez apreendesse mais ações de amor e de comprometimento com alguém diferente.

As estudantes que não se acercaram da jovem com deficiência, deixaram, provavelmente, de ter uma experiência de sociabilidade com a discente C, perdendo a possibilidade aprender a amar e aceitar o diferente. Essa experiência acrescentaria uma nova forma de ver as Pessoas com Deficiência e criaria laços com o diferente, aumentando, possivelmente, um sentimento de afabilidade por esses sujeitos. Isso, poderia colocá-las em estado de aprendizagem de vivências novas, e, deixaria de lado, tudo aquilo que praticamente afastaria um ser do outro.

Pode-se afirmar que as pessoas que não se amam não conseguem demonstrar amor pelo diferente. Ventavoli, Cortez Junior e Borges (2017, n. p.) apud Ferrarri (2008) explicam que “[...] só o amor tinha a força salvadora, capaz de levar o homem a realização moral - isto é, encontrar conscientemente dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade.”

Portanto, nos dois relatos a indiferença demonstrada com os dois alunos deficientes, expressa a ausência de afeto consigo e por consequência disso, com o outro. Mostra como a falta de afeto por si mesmo faz com que se rejeite as pessoas. De um modo geral, os alunos sem algum tipo de deficiência, normalmente, não

apresentam um comportamento respeitoso e não conseguem demonstrar carinho àqueles que são diferentes em seus aspectos físicos e intelectuais.

Para Wallon (1975), a afetividade nasce antes da inteligência humana. O bebê, ao nascer, estabelece relações afetivas com adultos que o cercam, e aprende com isso. É um modo de compreender e desvendar o mundo físico que se mantém no seu psicológico, e futuramente continua em sua maturidade. Assim, ele consegue interagir com esse mundo com maior naturalidade.

Desse modo, percebe-se que, normalmente, a criança que tem uma interação de excelência afetiva com um adulto, também o terá com os seus colegas. Quando um jovem é educado afetivamente em seu lar, com certeza, na escola, não sucederão fatos como os que aconteceram com os discentes C e F, pois a maneira que a pessoa agirá com os demais será mais compreensiva e afetiva.

Percebe-se que faltou para os alunos que não acolheram os discentes C e F, mais afeto em seus lares, pois se eles tivessem um pouco mais de atenção por parte de seus familiares, provavelmente não tratariam de forma inadequada seus colegas com deficiência.

Seguindo os relatos das entrevistas, o discente L-M também passou por situações em que alguns de seus colegas demonstraram não ter respeito por ele e não sentiram afeto pelo fato de ele “ser diferente”. No discurso do pai, lemos o seguinte:

Relato 3 - pai do discente LM

Alguns mais velhos induziam ele a fazer coisas erradas, como puxar cabelo das gurias, como empurrar as gurias, isso eles faziam para ver e não era todas as criança, eram com certa criança que os maior e as outras crianças faziam para ele. No quinto ano, eu tirei ele do colégio, do Costa e Silva, e trouxe aqui para a escola Z, porque as criança andava judiando dele, andavam fazendo, assim, como eu te disse, as crianças estavam mandado ele bater, ele fazer, e as crianças judiavam dele.

Conforme Ventalovi, Borges e Cortez (2017, n. p.):

[...] o desenvolvimento da afetividade pressupõe um trabalho baseado em três alicerces: limites, mitos do cotidiano e ritmos. A criança é um ser social e, por isso, sujeita a interferência do meio em que vive. Portanto, é importante sempre estar atentos às características e aos fatos da sociedade, lembrando que, quando se recebe à porta da sala de aula, além da mochila com o material, ela traz todas as impressões que vivenciou, assimiladas ou não, bem elaboradas ou não.

Verifica-se aqui que o jovem fazia de tudo para ser aceito pelos demais e executava as atividades que os seus amigos de classe lhes pediam para que ele pudesse ser aceito e amado, ou seja, buscava afeto de seus companheiros. Fazia de tudo para ser respeitado e para aparentar a “normalidade” de seus colegas.

No entanto, a afetividade, como afirmam os autores supracitados, também está baseada nos limites. Aqui alguns discentes, que eram colegas de L-M, queriam utilizá-lo como um instrumento para realizar as suas maldades. O jovem com deficiência estava sendo influenciado pelo meio, mas principalmente queria ser um “normal” como os demais, ou seja, fazer o que os outros faziam e agir como os outros agiam.

Entretanto, agia-se de má fé, pois a Pessoa com Deficiência, muitas vezes, é levada a realizar atividades para agradar os demais. Assim, é necessário que se esteja atento a um aluno com deficiência que chega a instituição, sabendo que ele deve ser auxiliado para que não aconteçam essas situações.

Assim como L-M, o jovem L-T também tinha as suas dificuldades, segundo o relato da mãe:

Relato 4 - Mãe de L-T

Tinha vezes que era bem conturbado, tinha umas vezes que era tranquilo. Ele na verdade, ele queria se integrar na brincadeira, tipo tava um grupinho jogando futebol, ele queria se integrar naquele futebol sabe. Na realidade, eles querem jogar bem e ele não sabe, mas ele queria jogar, e aí eles excluíam ele, não queriam que ele jogasse, e ele se impõe, invadia o campo e pegava a bola e queria jogar e assim, ele fazia.

No caso deste aluno, percebe-se que seus colegas de classe não estavam nenhum um pouco interessados nele, pois teve de entrar no campo de futebol para que os outros se lembrassem dele. O garoto fez isso para chamar a atenção e, desta forma, mostrar que também podia ser um jogador de futebol como seus companheiros de aula.

Por isso, é preciso desde o início, na escola, fazer um trabalho com todos os discentes para que compreendam e se comprometam com essas Pessoas com Deficiência, iniciando pelo afeto, antes que elas precisem mostrar que são membros do corpo escolar e que também podem participar das atividades diárias da turma.

Pestalozzi faz uma aplicação da moral ao social, para que a vida social não seja constritiva, mas que nela possa o homem ser independente e livre, devendo basear-se em uma aceitação dos vínculos sociais não por meras conveniências práticas, mas, sim por uma livre aceitação do dever. E a educação é o que deve levar

o homem a adotar esta atitude, com a que conseguirá sua autonomia espiritual (Soëtard, 2010).

Com isso, é necessário que a escola seja esse eixo e ensine os alunos a conviverem com os sujeitos diferentes, ou seja, com as Pessoas com Deficiência, para que elas não tenham a necessidade de pedir atenção, mas possam ser aceitas e acolhidas de forma natural.

Assim, para que isso aconteça é necessário vínculos verdadeiros entre os colegas, professores e incentivar todos os alunos a brincarem, a jogarem futebol e fazer tantas outras atividades com esses sujeitos, para que eles se sintam pertencentes à sociedade.

5.1.2 ICD 1: socialização no ensino fundamental

Em relação à socialização, buscar-se-á entender como ela pode influenciar ou não na aprendizagem da Pessoa com Deficiência. O autor principal para essa análise é Durkheim. No entanto, serão encontrados outros para acompanhá-lo nessa trajetória. Inicia-se como sempre pela a discente F e o relato de seus pais a respeito desse tema.

Relato 5 - Relato da mãe da aluna F

Ela não queria ficar lá (na escola). Ela tinha medo, ela tinha medo dos gurizinho, ela tinha medo de todo mundo. Eu tinha que ir lá, levar ela, eu tinha que ir lá buscar ela, foi uma luta, uma batalha, nois passamo. Entao aquilo ali atingiu muito ela”.

Convívio social [...] é desfrutar das convivências com os quais se têm vínculos afetivos, num ambiente amplo que proporcione o contato com os diversos espaços sociais. É não limitar as relações nem as possibilidades de crescimento pessoal (Barbosa, 2019).

Assim, no momento em que a jovem se negava a ficar no ambiente escolar por medo, ela deixava de crescer tanto pessoal quanto intelectualmente. Era necessário que os professores, os pais ajudassem-na a permanecer nesse ambiente para que as convivências proporcionassem a ela, por meio da afetividade, a aprendizagem e a permanência na instituição escolar: o que todos desejavam.

No entanto, pelo que se verifica na narrativa, a menina não suportou. Entretanto, qual foi o atendimento que faltou para que a garota permanecesse e não

abandonasse o colégio? Será que houve limitação no que diz respeito pela escola e pela família em relação à convivência e aos vínculos afetivos? Será que o preparo dos professores e gestores da escola não foi o suficiente? O que nos faz pensar quanto à socialização?

Barbosa explica que “para a socialização ser completa é preciso ter um ambiente integrado, no qual crianças [...] compartilhem a vida em comum, beneficiando-se dessa relação” (Barbosa, 2019, n. p.). Assim, percebe-se que, muitas vezes, na escola não há um ambiente integrado, principalmente quando se encara o tema relacionado à Pessoa com Deficiência, pois os colegas desses os excluem a ponto de eles terem medo de estarem dentro desse ambiente que deveria ser acolhedor.

A discente C também passava pela mesma situação:

Relato 6 - Relato dos pais da discente C

“Sempre sozinha, algumas meninas as x convidavam ela, mas ela muito difícil, ela não ia. No recreio, ela nem participava do recreio, ela tinha medo muita correria, queria ir para casa. Muitas vezes ela ia para casa.”

A partir da exposição da família de C, percebe-se que não havia aqui também um ambiente integrado entre as crianças. A jovem com deficiência não conseguia partilhar de sua vida e de seu aprendizado escolar com os demais. O que havia eram poucos contatos, até porque a garota, tinha medo de se aproximar. Sim, ela tem uma Síndrome, mas se a escola é um ambiente acolhedor, o que faz com que ela não auxilie para que essa socialização possa ser uma realidade para esse indivíduo com deficiência?

Deste modo, o sujeito com algum tipo de deficiência somente está na instituição para ser mais um número e mostrar para o país que esse está sendo acolhido e está passando por uma aprendizagem, mas na realidade, o que se verifica é totalmente o contrário. As realidades diárias pelas quais perpassam as relações dos estudantes deficientes com seus pares em sala de aula diariamente é no mínimo contraditório se for relacionada ao propósito descrito na legislação e nos discursos oficiais.

No entanto, pode-se perceber que há casos distintos que foram superados, como é o do L-M. Sua genitora explicita o seguinte em relação à convivência do jovem na instituição escolar:

Relato 7 - Mãe de L-M

Não, Ele sempre teve uma boa aceitação no meio dos coleguinhas, ele sempre fez sempre boas amizades. Só que antigamente quando ele era pequeno, ele tinha, assim, aquele dele que ele tinha, que cuidando que se tinha que uma criança, tu tava com uma criança do teu lado, tu tava comendo alguma coisa, e ele não chegava, não pedia, ele chegava e agarrava, ta para comer, então essa era a dificuldade, tinha que ta sempre cuidando dele o que ele ia fazer, mas quanto a fazer amizade, ele sempre fez amizade, sempre foi.

Percebe-se aqui, que temos uma distinção deste indivíduo, ele é mais despojado, deixa-se interagir e isso, talvez o ajude. No entanto, há situações que somente ele superou porque ele teve garra e força de vontade para mostrar- se não como um sujeito “apagado”, mas como um indivíduo que aparece e quer ser visto. Não importa se ele consiga ou não, ele quer socializar.

Um pouco diferente era LT, ele procurava se socializar com os colegas, mas muita relutância, conforme declara a mãe:

Relato 8 - Mãe de L-T

“Sempre tentando. E ele fez até algumas amizades assim, mas era muito raras, mas ele tinha até algum. Só que ele tem muita dificuldade”.

Sobre isso, Setton (2011) explica que:

Não existe, pois, uma socialização com uma única lógica de ação. Processa-se uma espécie de separação entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade de seu papel. A socialização não se finaliza, não porque o indivíduo escape do social, mas porque sua experiência inscreve-se em registros múltiplos e não congruentes (Setton, 2011, p. 718-719).

Percebe-se a partir da fala do autor que, muitas vezes, o que sucede com L-T é que a socialização dele não acontece conforme a dos demais, ele tem um jeito de se socializar diferente dos demais pelo fato de ele ter uma deficiência. Deste fato, ele necessita ser compreendido pelos demais e ser acolhido para que essa socialização possa acontecer de forma mais coerente.

Verifica-se, muitas vezes, que há falta congruência entre as pessoas que estão à sua volta, pois provavelmente, elas não demonstram querer se socializar com esse jovem, pois elas não compreendem como se socializar com ele. No entanto, isso pode ser dissolvido aos poucos caso haja esforço de um dos lados e, assim, não haveria mais uma separação entre subjetividade (eu) e a objetividade (o exterior) e todos se encontrariam para formar esse processo de socialização e o indivíduo com deficiência, com certeza, não se sentiria com as dificuldades de socializar-se.

Assim, Setton (2011, p. 720) explica que:

[...] a socialização aqui pensada como fato social total não chega a ser total pela simples reintegração dos aspectos descontínuos: familiar, escolar, religioso, midiático de cada um deles. É preciso, ainda, que o *fato social total* - socialização - encarne-se em uma experiência individual, ou seja, primeiro em uma história individual que permita observar o comportamento dos seres totais e não divididos em faculdades; segundo, a partir de um sistema de interpretação que simultaneamente considere os múltiplos aspectos (físico, psíquico, sociológico) de todas as condutas.

A socialização, conforme afirma o autor, deve iniciar-se por uma experiência individual para que depois possa ocorrer um processo mais denso dentro da sociedade. Se conviver com os indivíduos sem nenhum tipo de deficiência já é um desafio para a maioria dos sujeitos, pense conviver e ter de compartilhar momentos com as Pessoas com Deficiência?

Deste modo, é necessário aprender a acolher-se para depois conseguir acolher o diferente e aceitá-lo. Desta forma para iniciar o processo de socialização com as Pessoas com Deficiência deve-se ter o amor e o afeto, conforme afirmava Pestalozzi em seus textos, assim, tudo se tornará mais fácil e possível de ser realizado.

5.1.3 ICD 1: aprendizagem no ensino fundamental

Neste terceiro ICD, refere-se à aprendizagem, no qual buscar-se-á, entender como que uma Pessoa com Deficiência consegue ou não aprender. Aprofundar-se-á aos obstáculos que ela tem para tornar-se alfabetizada como os demais alunos. Assim, como a jovem F. A mãe relata o desafio da filha em classe para obter aprendizado como o das demais colegas.

Relato 9 – Relato da mãe de F

“No prezinho, ela já escreveu. E ela aprendeu rápido. Só que depois ela desaprendeu de novo. Daí na realidade quando ela aprendeu o mesmo a escrever e a ler foi na igreja, fazendo curso”.

Aqui, percebe-se que a jovem aprendeu a escrever fora do meio escolar e esse fato se torna interessante, pois verifica-se que a aprendizagem pode ocorrer fora do campo de uma instituição escolar.

Sugieren incluso que esa comprensión súbita se producirá más fácilmente tras un período de “incubación” en el que se deje de lado el problema para realizar otras actividades. Aunque pueda encontrar-se algún caso em apoio de esta idea, posiblemente basado en uma menor influencia de la fijeza funcional, a la que nos referiremos más adelante, no parece que la incubación sea uma explicación sea uma explicación suficiente del *insight* de los procesos cognitivos que están implicados em el mismo (Pozzo, 1997, p. 10).

Percebe-se, como explicitou Pozzo (1997), que quando a jovem resolveu realizar outras atividades, realmente ela começou a aprender a escrever. Quando ela estava em um ambiente formal em que ela tinha que todos os dias cumprir com a sua obrigação de aprendizagem, ela não conseguia. No entanto, no momento em que ela passou a fazer o que ela sentia prazer, ela escreveu.

O autor nos passa a seguinte mensagem de que, muitas vezes, uma Pessoa com Deficiência, necessita ser incentivada naquilo em que ela tem desejo, pois se ela for instruída no mesmo nível que os demais, provavelmente, será difícil de ela interagir e compreender o conteúdo. E quando isso acontece, fica mais fácil do sujeito aprender. No caso do discente C, a história iniciou-se um pouco diferente, como afirmam os pais.

Relato 10 - Pais do discente C

No início, ela não conseguia nem pega o lápis na mão, como eu te dizia né, com seis, sete anos, aí depois ela foi indo, foi fazendo um circuluzinho, depois foi indo, fazendo uma bolinha e assim foi indo e depois começou a fazer mesmo um desenho tudo bem devagarinho, sabe. Depois foi evoluindo.

Percebe-se, nesta fala que, para quem não conseguia nem pegar um lápis na mão e, após algum tempo já consegue ter uma evolução já pode-se afirmar que tem seus méritos.

Conforme Pozzo (1997, p. 10), “admitiendo que todo lo que se aprende sea un efecto de la organización precedente [...]” Verifica-se, na fala do autor, que tudo parte de um efeito organizativo, pois a menina só conseguiu aprender a escrever, a pegar o lápis à medida que ela foi sendo incentivada e se organizando, provavelmente por seus pais e professores para que isso acontecesse.

A evolução de uma pessoa poderá vir a acontecer se tudo estiver organizada e todo este aprendizado que sucedeu na vida da jovem, com certeza, teve uma organização precedente e um esforço para que ela conseguisse, primeiro lugar, conseguir segurar um lápis e, após isso, começar a escrever.

Conforme Vygotski, Luria, Leontiev (2010, p. 18):

Acredita que, para estabelecer as devidas conexões, necessárias ao assunto, é imprescindível considerar não só a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, mas também os aspectos básicos de tal relação quando a criança entra para a escola. A essa altura, Vigotskii (*sic*) introduz o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que consiste naquela "distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial".

Com isso, percebe-se que no caso da jovem C, provavelmente foram relacionadas às questões de deficiência da aluna quando ela iniciou na escola e isso fez com que ela conseguisse atingir o objetivo que fosse iniciar seus primeiros passos de aprendizagem. O que a garota consegue fazer, então, em seus primeiros anos do ensino fundamental, como diz a mãe são os desenhos, após segurar o lápis e, isso, para uma Pessoa com Deficiência já é um grande êxito.

No entanto, o nível que se desejava que a menina chegasse, era bem maior do que ela conseguiu, porém à medida que ela vai interagindo com os demais companheiros, com certeza, ela pode passar a se esforçar e atingir um maior grau em seu aprendizado.

O terceiro investigado que denominamos de LM também teve suas dificuldades, conforme, relatou o pai.

Relato 11 - pai de L-M

(No ensino fundamental) ele só riscava, pintava uns riscos, ele fazia uns riscos, uns palitinhos, umas coisinhas, e dizia aqui é o pai, aqui é a mãe, coisa que ele imaginava na cabeça dele e outra coisa assim, ele tem feito muitas coisas para assim que ele inventa da cabeça dele.

Quando se lê esse relato, entende-se, por meio de Würfel (2015, p. 26), que “ao analisar apenas aspectos quantitativos da aprendizagem de crianças com deficiência, promoveu-se a ideia de que o ensino para estas deveria ser mais lento e com redução de conteúdo [...]”

Logo, quando L-M estava somente, fazendo seus traços que as pessoas não entendiam, mostrava que esse era o início de sua aprendizagem para o ensino fundamental. Para a autora, alunos com algum tipo de deficiência por serem mais lentos que os demais, devem ter seus conteúdos de forma mais facilitada do que os demais, nem que seu início seja pelo desenho.

No entanto, não se deve deixar com que o discente permaneça em seus traços desenhativos, mas deve-se incentivá-los a buscar o aprendizado das letras, pois, conforme os documentos internacionais que delimitam as políticas públicas em Educação Especial a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados da aprendizagem, ao contrário de reunir sua atenção exclusivamente no aumento de matrículas e à frequência dos alunos (Unesco, 1990).

Por isso, o jovem não deve somente permanecer com riscos no papel, formando algum objeto, mas ele deve chegar como os demais a conseguir alfabetizar-se ao menos ao final da educação básica. Este é um elemento importante para que possa, de algum modo, referir-se que a educação inclusiva funciona na escola.

Esse processo, normalmente, acontece com todos os alunos com deficiência, o discente L-T, conforme afirma a mãe passou por um semelhante:

Relato 12 - Mãe de L-T

E que no fundamental ele teve avaliação bem diferenciada, ele tem muita facilidade de absorver e de planejar na cabeça, mas ele tem dificuldade de transmitir passar pro caderno, ele interage assim no oral, mas tratou de passar ali para o caderno, ele tem dificuldade. Desde a creche, ele é assim, tudo começou desde a crechinha que ele tava, ele ensinou e aprendeu muita coisa, cores, números, ele aprende muita coisa na escolhinha e ele sempre foi assim como eu to te falando.

Percebe-se aqui que L-T teve uma aprendizagem diferenciada dos demais, no entanto, também como L-M, ele não consegue, ainda, no ensino fundamental transcrever o que ele aprende para o papel. Da forma como foi supracitado, verifica-se que a aprendizagem para as Pessoas com Deficiência, talvez, necessite ter um estímulo melhorado, pois o que se percebe até aqui é que a maioria dos quatro jovens não teve pouco avanço ou quase nenhum avanço desde que iniciou o seu ensino fundamental até terminá-lo.

Sabe-se que eles têm mais dificuldades que os discentes sem deficiência, mas o incentivo e a busca para que haja uma melhora na qualidade do ensino e uma escola e professores competentes, é necessário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, buscou-se fundamentar o tema que norteou esta pesquisa - trajetória das Pessoas com Deficiência - do ensino fundamental aos indicadores afetividade, aprendizagem e socialização. Aqui buscou-se compreender como cada sujeito conseguiu se inserir no ensino médio e quais foram as suas mudanças neste trânsito para a vida escolar e pessoal.

Deste modo, buscou-se construir uma tese que rompesse com um modelo vinculado à Pessoa com Deficiência como não sendo capaz de avançar nos seus propósitos ou objetivos. Para isso, persegui o seguinte caminho: O que fez com que esses alunos chegassem ao ensino médio? Como lidaram com o fato de estarem em um local diferente do que estavam acostumados e com pessoas diferentes que talvez não os acolhessem?

Trabalhou-se com as histórias dos indivíduos F, C, L-M e L-T, que são Pessoas com Deficiência que ingressaram na escola de ensino médio, alguns no ano de 2018, outros, em 2019 e hoje, alguns deles, se superaram a eles mesmos e aqueles que talvez não acreditavam neles. Ficou evidenciado que eles têm fatos semelhantes que os conectam, tais como a aprendizagem, a afetividade e a sociabilidade. De dificuldades na aprendizagem semelhantes, na sociabilidade, todos têm experiências de vida relacionadas à escola que se aproximam.

Foi possível identificá-los como indivíduos que estão na escola para mostrar que eles não são somente mais um número nas estatísticas de Pessoas com Deficiência, mas que eles podem superar e avançar nos seus estudos, concorrendo em relação a intelectualidade, se forem auxiliados, com os demais.

REFERÊNCIAS

ÁFRICA DO SUL. Department of Education. **Education White Paper 6: Special Needs Education - building an inclusive education and training system**. Departamento de Educação, julho de 2001.

ALMEIDA, A. R. S. O que é afetividade? reflexões para um conceito. In: 24^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001, Caxambú. **Anais...** Caxambú (MG), 2001.

ANACHE, A. A; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da Capes: o lugar da aprendizagem. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 1, n. 2, 2007, p. 253-274.

ARAÚJO, J. F.; DÍAZ, D. F. Q. Processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 115-140, out. 2024.

ANDRADE, M. C. M. **Afetividade e Aprendizagem**: relação professor e aluno. 2006. Monografia (Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Faculdade Cenecista da Ilha do Governador, Ilha do Governador, 2006.

ANTUNES, K. C. V. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola. SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

ARAUJO, S. P. et al. Tecnologia na Educação: Contexto histórico, papel e diversidade. In: IV Jornada de Didática e III Seminário de Pesquisa do CEMAD, Eixo Temático: Diálogos Abertos Sobre Educação, 2017, Londrina. **Anais eletrônicos [...]**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2017.

ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**. Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BALBINOT, A. D. **O formato da educação especial na cidade de Cachoeirinha/RS**. Diálogo (Editora Unilasalle), Canoas, n. 33, p. 24-38, 2016. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/2238-9024.16.41>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BAPTISTA, C. R, ALLBA, L. D.; CARNEIRO, M. S. C. Educação Inclusiva. **Ponto de Vista**, v. 3, n. 4, 161-172, 2002.

BARBOSA, A. S. **Socialização escolar**: a socialização que não deu certo. [S.l]: Independently Published, 2019. E-book Kindle. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Socializa%C3%A7%C3%A3o-escolar-socializa%C3%A7%C3%A3o-que-certo-ebook/dp/B07NSJVN69/ref=as_li_ss_tl?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&keywords=socializa%C3%A7%C3%A3o+escolar&qid=1560904183&s=gateway&sr=8-1&linkCode=sl1&tag=brocchi03-20&linkId=018f2b46cd55f85b5958fc5912a88fec. Acesso em: 29 nov. 2019.

BELTRAME, T. S.; HERBER, V.; RIBEIRO, J. O processo de socialização de uma criança com síndrome de Down no sistema regular de ensino. **Dynamis revista tecno-científica**, Blumenau, v. 15, n. 2, p. 38-43, 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/b10c/29b69f9fc1ad42c26203b0b8db94e1c969a4.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

BENTES, N. O. **Vygotsky e a Educação especial**: notas sobre suas contribuições. Revista Cocar, Belém, v. 4, n. 7, 85-92, 2010.

ARAÚJO, J. F.; DÍAZ, D. F. Q. Processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 115-140, out. 2024.

BEZERRA, M. L. E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular**: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

BRANDÃO, I. R. **Afetividade e participação na metrópole**: uma reflexão sobre dirigentes de ONGs na cidade de Fortaleza. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2008.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 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: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes da educação**: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRUINI, E. C. **"Educação no Brasil"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em: 28 de março de 2020.

BUCK, Cintia. **Panorama atual da educação inclusiva na Itália**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/panorama-atual-da-educacao-inclusiva-na-italia/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BUJES, M. I. E. **Descaminhos**. In: COSTA, M. V. (org.). Caminhos Investigativos II - outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina Editora, 2007, p. 13-34.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CALLEJA, J. M. R. Os professores deste século. Algumas reflexões. **Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó**: Investigación, Biodiversidad y Desarrollo, Chocó (Colômbia), v. 27, n. 1, p. 109-117, 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2705047>. Acesso em: 20 set. 2019.

ARAÚJO, J. F.; DÍAZ, D. F. Q. Processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 115-140, out. 2024.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614.

CASTRO, C. M. F.; FERNANDES, I.; AZEVEDO, R. A. (org.). **Condições de acesso das pessoas com deficiência aos bens sociais do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. 272 p. ISBN 978-85-7727-621-9. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1419270245LIVRO_FADERS_1.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

COSTA, D. A. F. **Superando limites**: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Rev. Psipedagogia*, Belo Horizonte, v. 23, n. 72, p. 232-40, 2006.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

DUQUE, L. F. **E agora? O que eu faço?**: conversas sobre inclusão escolar. São Paulo: Lura, 2015.

DURKHEIM, E. As regras do método sociológico. São Paulo: Nacional, 1974. Durkein. 1974.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ELÍAS, R. **Taller regional sobre educación inclusiva Cono Sur y Región Andina La educación inclusiva en Paraguay**. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/paraguay_inclusion_07.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

FARIA, G. I. **Afetividade na sala de aula**: o olhar Walloniano sobre a relação professor-aluno na educação infantil. 2010. Artigo de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser Instituto Superior de Educação curso de pedagogia, Aparecida de Goiânia, 2010.

FARIAS, I. R., SANTOS, A. F.; SILVA, E. S. **Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar**. In: DÍAZ, F. et al. (org.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador, Brasil: EDUFBA, 2009, p. 39-48.

FERRARI, M. Johann Heinrich Pestalozzi: o teórico que incorporou o afeto à sala de aula. **Revista Nova Escola - Grandes Pensadores**, São Paulo, n. 19, jul. 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, J. F.; DÍAZ, D. F. Q. Processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 115-140, out. 2024.

FRANKL, V. **La voluntad de sentido**. Barcelona: Herder, 1994.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano**. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. 2004. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamim Constant**, v. 10, n. 29, p.3-8, 2004.

GARCIA, V. G. As pessoas com deficiência na história do mundo. **Bengala Legal**, Rio de Janeiro, 2 out. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 15 out. 2019.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **IRM colabora para a construção de políticas educacionais inclusivas em Angola**. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/instituto-colabora-para-a-construcao-de-politicas-educacionais-inclusivas-em-angola/>. Acesso: 29 mar. 2020.

JANNUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1992.

JIMÉNEZ, R. B. et. al. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

LIMA, R. S. J. **A pedagogia do amor de Pestalozzi**. [S. l.] [2014?]. Disponível em: <https://www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/6.-S%C3%A1vio-A-PEDAGOGIA-DO-AMOR-DE-PESTALOZZI.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1983.

MACIEL, M. R. C. PORTADORES DE DEFICIÊNCIA: a questão da inclusão social. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 51-56, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9788.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola**: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p.15-30

MARCELLINO, N. **Lúdico, educação e educação física**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

ARAÚJO, J. F.; DÍAZ, D. F. Q. Processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 115-140, out. 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MORAES, S. P. G. de. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em vigotski e a avaliação escolar. In: XI Jornada do HISTEDBR: A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização, 2013, Cascavel. **Anais eletrônicos [...]**. Cascavel, 2013.

MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Revista Educar**, Curitiba, n. 32, 2008, p. 123-141, 2008.

NEVES, D. R. P. **Plano de ação: em gestão escolar pré-escola municipal a caminho do futuro**. 2016. Trabalho Acadêmico para Avaliação Bimestral (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campos Novos, 2016.

NEGREIROS, D de A. **Acessibilidade cultural: por que, onde, como e para quem?** Rio de Janeiro, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **CONFITEA VI: sexta conferência internacional de educação de adultos**. Marco de Ação de Belém, em abril de 2010. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **UNICEF - alerta para situação vulnerável de crianças com deficiência na Síria**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-alerta-para-situacao-vulneravel-de-criancas-com-deficiencia-na-siria/>. Acesso em: 31 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais, 1994**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **A ONU e as pessoas com deficiência**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

ARAÚJO, J. F.; DÍAZ, D. F. Q. Processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 115-140, out. 2024.

PAGANELLI, R. **Panorama da educação inclusiva na Inglaterra**. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/panorama-da-educacao-inclusiva-na-inglaterra/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PESTALOZZI, J. H. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Tecnos, 2006.

POZZO, J. I. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Espanha: Morata, 1997.

RAMOS, A. L. Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 37-46, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. **Decreto Estadual nº 39.678, de 23 de agosto de 1999**. Institui a Política Pública Estadual para Pessoas com Deficiência e Pessoas com Altas Habilidades – Institui o Fórum Permanente. Porto Alegre, RS: Palácio Piratini, 1999. Disponível em: <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/5>. Acesso em: 2 dez. 2019.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p.31-73.

ROMERO, R.; LAURETTI, P. Integración de personas con discapacidad en Latinoamérica. **Investigación arbitrada**, v. 10, n. 33, p. 347-356, 2006.

ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia afetiva**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROUANET, S. P. **A razão cativa**: as ilusões da consciência de Platão a Freud. São Paulo, Brasil: Brasiliense, 1999.

SANT'ANNA, V. L. L.; ALMEIDA, A. S. de, ELIAS, J. L. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no âmbito escolar: Crianças de 4 a 7 anos. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 14-29 2011.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência**. In: VIVARTA, V. (org.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em: http://www.andi.org.br/sites/default/files/Midia_e_deficiencia.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

SCHERR, A. **Sozialisation, person, individuum**. In: SCHÄFERS, B.; KORTE, H. (org). **Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie**. 6.ed. Wiesbaden, Alemanha: VS Verl. für Sozialwissenschaft, 2002, p. 45-68.

SETTON, M. G. J. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

ARAÚJO, J. F.; DÍAZ, D. F. Q. Processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência diante dos indicadores afetividade, socialização e aprendizagem no ensino fundamental. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 115-140, out. 2024.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

UNESCO. **Relatório Global UNESCO** [livro eletrônico]: abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

VENTAVOLI, F., CORTEZ, J. J.; BORGES, R. S. **Johann Heinrich Pestalozzi: incorporação do afeto em sala de aula**. [S. l.]: Editora Amazon, 2017. E-book Kindle. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/PESTALOZZI-INCORPORA%C3%87%C3%83O-AFETO-SALA-AULA-ebook/dp/B077XG7CRG>. Acesso em: 28 nov. 2019.

VYGOSTKY, L.S. **Obras Escogidas Tomo V**. Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor Distribuciones S A, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WAINER, I. S. **Diferenças e institucionalização**: uma visita à galeria dos espelhos. 1998. Anteprojeto de Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional – Instituto de Psicologia da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

WAIZBORT, L. (org.). **Dossier Norbert Elias**. São Paulo, Brasil: EDUSP, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2020

ZARDO, S. P. **Direito à educação**: a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. Tese (Doutorado em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012.