



**UFSM**

**Artigo Monográfico de Especialização**

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE  
PROFESSOR E ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO PARA A  
APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE INCLUSÃO**

**Jaqueline Ferreira dos Reis**

**GRAVATAÍ, RS, Brasil**

**2010**

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE  
PROFESSOR E ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO PARA A  
APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE INCLUSÃO**

por

**Jaqueline Ferreira dos Reis**

Artigo apresentado no Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação Especial.**

**GRAVATAÍ, RS, Brasil  
2010**

Universidade Federal de Santa Maria  
**Centro de Educação**  
**Especialização em Educação Especial - Déficit Cognitivo e**  
**Educação de Surdos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Artigo Monográfico de  
Especialização

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE**  
**PROFESSOR E ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO PARA A**  
**APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE INCLUSÃO**

elaborado por  
**Jaqueline Ferreira dos Reis**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
***Especialista em Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de***  
***Surdos***

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Márcia Doralina Alves**  
(Presidente/Orientador)

---

**Andréia Jaqueline Devalle Rech**

---

**Bárbara Martins de Lima Delpretto**

GRAVATAÍ, RS, Brasil  
2010

## **RESUMO**

Artigo de Especialização  
Curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos  
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

### **A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO COM DÉFICIT COGNITIVO PARA A APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE INCLUSÃO**

AUTOR: JAQUELINE FERREIRA DOS REIS  
ORIENTADOR: MÁRCIA DORALINA ALVES  
GRAVATAÍ

Esta pesquisa discute a educação especial na perspectiva inclusiva, abordando a importância da afetividade no processo de aprendizagem dos alunos com déficit cognitivo incluídos na rede regular de ensino em Gravataí. Pretende problematizar a inclusão e incursionar pelos caminhos das relações que se estabelecem entre os protagonistas neste processo - professores e alunos. A pesquisa é qualitativa, com coleta de dados através de entrevista semi-estruturada. Para tanto, o presente estudo utiliza conceitos da concepção interacionista e sócio interacionista nas teorias de Piaget, Wallon e Vygotsky. Por meio deste trabalho, pôde-se construir uma representação sobre o aluno com déficit cognitivo como sujeito de aprendizagem, contribuindo para uma reflexão do professor sobre suas verdades, crenças e práticas.

**Palavras-chave:** inclusão, afetividade, déficit cognitivo, aprendizagem, professor

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>03</b>
<b>2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>06</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>08</b>
<b>3.1. Educação Especial .....</b>	<b>08</b>
<b>3.2. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva....</b>	<b>09</b>
<b>3.3. Desenvolvimento, Aprendizagem e Afetividade .....</b>	<b>12</b>
<b>3.4. O papel da Escola e do Professor na tarefa de incluir .....</b>	<b>20</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>26</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>28</b>

## 1. APRESENTAÇÃO

A Inclusão tem sido tema presente desde meu ingresso na educação em 1991. Fui constituindo relações ao longo desta trajetória que instigaram questionamentos e inquietações. Participei ativamente do trabalho desenvolvido na Escola Especial para inclusão de alunos com déficit cognitivo na rede municipal em Gravataí, percebia que muito da aprendizagem e do sucesso dependia da relação estabelecida entre o professor e o aluno. Havia um processo de preparação e acompanhamento construído pela escola especial que em 2006 foi modificado. Nesta mudança alguns pontos importantes se perderam e minha ação foi direcionada a outros campos. Mesmo afastada do trabalho direto sempre estive envolvida com as questões inclusivas sendo hoje apaixonada pela educação e pelas questões das diferenças.

Pires (2006) declara que o termo inclusão reflete o momento histórico de um processo de progressão por que passa a visão de nossa sociedade relativa à deficiência. Esta prática de inclusão vem refletir uma luta maior pela educação para todos que faz parte, do processo ainda maior, de lutas pelo reconhecimento da igualdade de valores e direitos das pessoas como cidadãos entre os seres humanos.

Esta igualdade de direitos, o contínuo reconhecimento e o respeito às diferenças, seriam ações positivas na atualidade se na vida real destas pessoas com deficiência a desigualdade de oportunidades não fosse tão praticada e vivenciada.

Romeu Sasaki (2006) enfatiza estas afirmações de Pires quando afirma que o processo de inclusão é um processo de construção de uma sociedade para todos, buscando como direitos básicos sua cidadania, sua qualidade de vida e seu direito pleno a felicidade como qualquer outro ser humano.

Para Pires (2006) a ética da inclusão impõe sua ação e interação dentro dos princípios da autonomia, está centrada na valorização da especificidade, é as especificidades e as diferenças que dão sentido a complexidade dinâmica do ser humano. Estas especificidade e diferença constituem os elementos integrantes de sua singularidade.

Romeu Sasaki (2006) aponta que a sociedade tirou das pessoas com deficiência seu direito de fazer escolhas e hoje mais do que nunca é necessário que retomem este *empoderamento*, tomando decisões, tendo o controle sobre suas

vidas. É preciso reconhecer a existência deste poder nas pessoas com deficiência e que seja respeitado e oportunizado o direito de usá-lo.

A Inclusão é hoje um fato que tem mobilizado a sociedade em todos os seus segmentos. Ao longo da história as pessoas com deficiência foram expostas a experiências de exclusão e segregação, sendo em muitas culturas desconsiderada de sua condição humana, com preconceito, desrespeito e desprezo.

A escola é um meio pelo qual a criança faz sua entrada no mundo social, desenvolvendo sua cultura, construindo seu conhecimento, interagindo com o outro para sua aprendizagem. Na escola as diferenças vão surgir como fator determinante para aprendizagem e para o convívio.

A Educação Inclusiva como tema transversal quer quebrar um paradigma educacional e social, promovendo o acesso a escola de todos sem distinção. Stainback & Stainback (1999, pg 21) defendem que:

“Educando todos os alunos juntos as pessoas com deficiências tem oportunidades de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os conseqüentes resultados de melhoria da paz social”.

Este trabalho vem provocar a reflexão a cerca dos processos de inclusão. Muitas questões me fazem incursionar por este tema que poderia investigar diferentes campos: os alunos, as escolas inclusivas, as famílias, mas minha abordagem será com os *professores* das escolas regulares, que recebem a demanda de alunos egressos da escola especial com déficit cognitivo, e são os grandes responsáveis por fazer a inclusão acontecer.

Em todas as relações de aprendizagem sabemos que muitos fatores tem relevância, sendo a relação entre o professor e o aluno algo significativo para o processo de construção do saber e aquisição da aprendizagem, sendo assim o tema desta pesquisa é **A importância da afetividade na relação entre professor e aluno com déficit cognitivo para a aprendizagem e o processo de inclusão**. Procurarei conhecer a percepção dos professores sobre a inclusão, o que é necessário para que ela ocorra e qual a importância da relação com o aluno neste processo.

A Inclusão de alunos com déficit cognitivo é um tema que provoca diferentes sentimentos e precisa ser mais investigada para que possa caminhar em passos mais amplos e produtivos. O objetivo desta pesquisa é contribuir para o desenvolvimento destes alunos incluídos na rede regular, conhecer como pensam os professores sobre a inclusão, fazendo uma escuta sobre suas necessidades e instigar neles possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, buscando a construção de estratégias para melhorias do processo.

O artigo trata sobre a Educação Especial, retomando aspectos históricos e legais, traz questões sobre a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, percorre pelo campo das diferentes concepções de aprendizagem da pessoa com déficit cognitivo nas teorias de Wallon, Piaget e Vygotsky, abordando a importância da afetividade para o desenvolvimento e trabalha sobre o papel da escola e do professor.



## 2. CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO

Ao iniciar o curso de especialização caminhos novos e antigos se abriram, e muitas foram as questões suscitadas ao longo deste período. Diversos teóricos foram estudados com suas abordagens e nesta pesquisa utilizarei a Concepção Interacionista e Sócio Interacionista como ferramenta conceitual para analisar os resultados acreditando que a aprendizagem se dá pela troca, entre organismo e meio, nas relações que se estabelecem entre as pessoas e o meio social, nas dimensões motoras, cognitivas e afetivas, e que a cultura é ferramenta importante no desenvolvimento do ser humano.

O fato de trabalhar com o processo de inclusão durante toda minha trajetória na rede pública, me reportou para os avanços já alcançados e para a dúvida se os caminhos percorridos estavam trazendo sucesso.

A Rede Municipal de Gravataí possui sessenta e seis escolas regulares e duas especiais. Atualmente em todas as escolas existem alunos com algum tipo de deficiência incluído.

Em 1991, iniciamos na escola especial um pequeno movimento, ainda de integração de alunos com déficit cognitivo. Este movimento foi evoluindo juntamente com as questões inclusivas que se apresentaram. Atualmente os alunos incluídos na rede com déficit cognitivo, egressos da escola especial somam um total de cento e trinta.

A pesquisa foi realizada em sete escolas regulares que tem em suas turmas alunos com déficit cognitivo, egressos da escola especial, dos anos de 2006, 2007 e 2008, num total de vinte e nove alunos. Em 2009 nenhum aluno foi encaminhado. A escolha deste período se deve ao fato de ser o momento que ocorreram mudanças no processo de inclusão e que estavam revelando dificuldades dos alunos e das escolas em garantir a inclusão de fato não só de direito.

Os sujeitos pesquisados foram os professores regentes das turmas que trabalham diretamente com os alunos e sentem no dia-a-dia as dificuldades e possibilidades. Os professores muitas vezes são os únicos atores deste processo, neste contato encontrei uma diversidade de situações: inclusões solitárias, inclusões

com respeito, inclusões com envolvimento, inclusões com caridade, inclusões com obrigação, inclusões que acreditam, inclusões com afeto...

Os dados foram coletados através da entrevista semi-estruturada realizada no local de trabalho, pessoalmente com cada professor, que responderam durante aproximadamente vinte minutos a quatro questões: 1. Qual a percepção sobre a inclusão de alunos com déficit cognitivo na escola regular? 2. O que é necessário para a inclusão de alunos com déficit cognitivo acontecer? 3. Qual a importância da relação professor aluno no processo de aprendizagem do aluno com déficit cognitivo incluído na escola regular? 4. Sugestões para a inclusão. A análise deste instrumento caracteriza uma pesquisa qualitativa.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Educação Especial

A Educação Especial ao longo da história passou por grandes e significativas transformações. Vários documentos e leis regulamentam e tentam garantir o atendimento as pessoas com déficit cognitivo.

Com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, as sociedades mundiais passam a atentar aos direitos das minorias e, particularmente nas décadas de 60 e 70, busca-se o estabelecimento de um novo modelo para o atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais: o conceito da normalização. Este conceito previa para as crianças com deficiência condições e oportunidades de vida semelhantes às das outras crianças. Isso não significava torná-las normais, mas sim permitir que participassem plenamente de todas as atividades que as demais participavam, inclusive na escola.

Em seguida, surge o *conceito de integração* que defendia a educação dessas crianças num ambiente o menos restritivo possível, e, preferencialmente, no ensino regular, à exceção daqueles com deficiências mais graves

Um grande marco histórico que inicia uma mudança de concepção da educação especial é a Declaração de Salamanca, em 1994, onde são reafirmados os princípios do direito de todos à educação, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

A partir do conceito de inclusão, proposto em Salamanca, há uma mudança de concepção - a deficiência deixa de ser o foco de análise e passa-se a valorizar as potencialidades e possibilidades de êxito dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo da trajetória da educação especial a educação das pessoas com deficiência era organizada como substitutiva da escola regular. No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 96 registra as diferentes possibilidades para as pessoas com deficiência, definindo a educação especial como modalidade de educação escolar sendo oferecida preferencialmente na rede regular.

A Convenção da Guatemala em 1999 também vem contribuir para as mudanças e define deficiência como uma restrição que pode ser física, mental ou sensorial, permanente ou transitória, levando a limitações na capacidade de executar atividades cotidianas essenciais, sendo essa deficiência causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

### 3.2. Educação Especial na Perspectivas da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva ainda é um tema controverso conforme podemos comprovar nas diferentes falas dos professores ao serem questionados sobre sua percepção a respeito da inclusão de alunos com déficit cognitivo. Encontrei professores que acreditam e defendem a inclusão:

“Até certo ponto sou a favor, é uma maneira de socializar (...) eles tem sim que estar aqui (...).”

Professora A - 2º ano

“ (...) é difícil mas dá para ver que eles se desenvolvem (...).” Professora H – 2º ano

“Estas crianças já deveriam estar a mais tempo na escola regular (...) já deveria ter acontecido a inclusão há mais tempo.” Professora I – 3º ano

“Sou defensora da inclusão, até poderia ter a escola especial mas deveria funcionar de outra forma, as crianças deveriam todas estar na escola regular mas com o apoio da escola especial (...).” Professor J – 2º ano EJA

Mesmo com todas as leis e normas que buscam a garantia da inclusão a maioria dos professores entrevistados percebem que a inclusão não funciona como deveria, sentem-se sozinhos e alguns parecem não acreditar:

“Acho que depende muito do aluno, a turma recebe ele muito bem, mas ele não interage com as pessoas da turma, não ocorre a troca, querendo ou não é diferente da turma, ele se coloca assim.” Professora B - 4º ano

“(...) na minha visão se coloca o aluno para dizer que tem inclusão, se deposita e deixa o professor para agir com estes alunos (...).” Professora C - 2º ano

“Assustador... ao mesmo tempo em que se sabe que isto vai ocorrer a gente se apavora (...) é minha primeira experiência com a inclusão. É uma sensação de abandono depois que acontece a inclusão, a escola busca maneiras, mas ficamos sem amparo além da escola.”

Professora D – 2º ano

“... Depende muito do grau do comprometimento na questão do aprendizado (...).” Professora E – 2º ano

“O modelo educacional ainda está falho, precisa melhorar muito, proporcionar um ambiente melhor para aprender (...).” Professora F – 2º ano

“(...) são largados na série regular sem orientação nenhuma (...).” Professora G – 2º ano

As novas concepções de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aprovadas em 2008 trazem à tona a discussão das reais possibilidades da educação para a inclusão.

A Educação Inclusiva se constitui com uma proposta de educação para todos no mesmo espaço escolar, promovendo o acesso e o direito sem discriminações.

Nas suas diretrizes há a promoção da igualdade e valorização das diferenças, com a organização de um currículo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos e que estimule transformações pedagógicas.

Nesta perspectiva o sentido da educação especial aparece como campo de conhecimento, enquanto modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis e etapas. Tendo uma busca da transformação da escola em espaço significativo de aprendizagem, articulando conceitos de construção do conhecimento, de situações vividas no cotidiano escolar e familiar. A concepção de um currículo dinâmico e flexível, estruturado de modo a favorecer a aprendizagem de todos é um dos princípios para este novo modelo de educação inclusiva. Uma professora das dez entrevistadas cita um formato diferente para a escola e o currículo:

“Uma escola totalmente diferente do que é, desenvolver projetos no que eles podem desenvolver, algo mais aberto, focando habilidades.” Professora F – 2º ano

Como recurso para assegurar a inclusão nesta perspectiva de educação inclusiva o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve disponibilizar ao

aluno a complementação curricular para auxiliar na construção do seu conhecimento e se constitui como ferramenta indispensável nos sistemas de ensino.

Em Gravataí estão em funcionamento doze salas de recurso multifuncional oferecendo o AEE. Todos os alunos com déficit cognitivo dos professores entrevistados freqüentaram no ano de 2009 o AEE e somente um professor mencionou este atendimento.

“(...) falta o professor acompanhar, ver o que estão trabalhando com ele na sala de recursos.”  
Professora C – 2º ano

Foi citado na fala de uma professora a necessidades de espaços diferenciados e em quatro falas a importância da presença dos monitores auxiliando nas turmas com alunos incluídos:

“As crianças precisam de espaços, condições a mais, locomoverem-se mais na sala, o espaço é limitado, mas não tem no município salas maiores (...) pode retirar da sala e fazer outro trabalho com o que necessita, a monitora faz muita falta, temos na escola o mínimo do mínimo e precisamos trabalhar assim.” Professora H – 2º ano

“Além de monitores para fazer o trabalho paralelo (...).”  
Professora A – 2º ano

“Muitos colegas tem monitor que ajuda a professora a fazer ele interagir mais com os outros, uma pessoa que fica mais próxima dele, mais presente, uma monitoria.”  
Professora B 4º ano

“(...) tenho três na sala e sou sozinha, não tenho monitora (...).” Professora E – 2º ano

O processo de inclusão na perspectiva inclusiva denota a importância da participação de todos, mas podemos perceber nas falas de cinco professores o sentimento de trabalho solitário e a manifestação da necessidade de ajuda:

“(...) pessoas a fim de abraçar junto contigo dentro da escola.” Professora A – 2º ano

“Teria que ter acompanhamento de especialista, psicopedagogo tenho três na sala e sou sozinha (...).” Professora E – 2º ano

“(...) bagagem maior de mais experiência dos outros, a gente fica limitado, só quer vivência de quem sabe como

lidar, é uma ansiedade que todo professor que tem aluno de inclusão tem, a gente fica numa carência (...).”  
Professora G – 2º ano

“Um apoio maior, a gente recebe estas crianças inexperiente, tem que buscar mais conhecimento para ajudar, apoio por profissionais, pela família. A família deixa tudo para a escola e o professor.”  
Professora I – 3º ano

“Apoio e políticas públicas com prioridade para eles(...) Ficamos de mãos atadas, sozinhas nesta caminhada, tu recebe, te preocupa para ver tudo que pode fazer pois precisam desenvolver todos os talentos.” Professora J – 2º ano – EJA

### **3.3. Desenvolvimento, Aprendizagem e Afetividade**

O desenvolvimento é o processo pelo qual o ser humano se constrói de forma ativa. Para os interacionistas o desenvolvimento se efetiva na interação do organismo com o meio, sendo um processo construído pelo homem ao longo da vida. É através das múltiplas interações sociais ao longo da vida com as outras pessoas que constitui suas características e visões de mundo. Toma com referência o ambiente cultural no qual o indivíduo está inserido, nasce e se desenvolve.

A aquisição do conhecimento é um processo contínuo e permanente, que organismo e meio escrevem ações recíprocas, não existe preocupação com o que diferencia uma pessoa da outra, pois é na alteridade, no encontro das diferenças que o sujeito poderá ter uma ampliação do conjunto de experiências, que se efetiva na interação social e requer o uso de mediadores.

Para entender de forma mais ampla a aprendizagem alguns aspectos das teorias de desenvolvimento de Piaget na concepção interacionista, de Wallon e de Vygotsky na concepção sócio interacionista serão abordados.

La Taille (2005) em suas observações sobre a teoria de Jean Piaget refere a perspectiva na epistemologia genética, a obra trata sobre o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento. Refere que Piaget defende que o crescimento da inteligência não se dá tanto pelo acúmulo de informações, mas pela organização da própria inteligência.

Na teoria de Piaget a função de adaptação é constituída por dois conceitos: de assimilação que é interpretar, conhecer algo ou alguma coisa e de acomodação que é a organização na estrutura mental, percebe que é capaz de se modificar se ajustando ao ambiente.

Para a construção da aprendizagem e do desenvolvimento estão implicados outros processos como maturação que refere-se a maturação biológica, a experiências com os objetos e a transmissão social que decorre da imersão no mundo humano e a equilibração que é o processo de regulação do conjunto de ações e funções pelo organismo, sugerindo algo móvel e dinâmico.

Piaget em sua teoria compreende o desenvolvimento como resultado de quatro estágios evolutivos: sensório motor, pré operatório, operatório concreto e operatório formal, apresentam uma ordem de sucessão fixa e imutável mas a idade cronológica para a superação de cada um pode variar de acordo com as condições dos indivíduos e do ambiente onde está inserido.

Barbel Inhelder, uma grande colaboradora de Piaget, desenvolveu pesquisas com crianças que possuíam déficit cognitivo concluindo que essas crianças passam pelas mesmas sequências de aquisição das estruturas mentais que as outras crianças porém com *ritmos diferentes* de passagem de um estágio para o outro, chegando a apresentar uma impossibilidade para alcançar um nível mental formal, o que representa a incapacidade de alcançar um pensamento lógico, hipotético e dedutivo.

Podemos comprovar este aspecto pesquisado por Barbel através da fala de quatro professores sobre o ritmo de aprendizagem de seus alunos com déficit cognitivo:

“(...) a X Down não tem o mesmo ritmo do restante em termos de assimilação (...) respeitando os limites dela.”  
Professora E – 2º ano

“(...) tem momentos que o aluno evolui muito e depois regride, oscila, não tem linha constante (...)”  
Professora F – 2º ano

“(...) tem que respeitar o tempo dele.”  
Professora H – 2º ano



“(...) ele não caminha no mesmo ritmo dos outros, mas consegue fazer coisas que muitos outros não conseguem.”  
Professora A - 2º ano

Henri Wallon ao identificar aspectos emocionais como mediadores do mundo físico e social ressalta a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem e desenvolvimento.

Galvão (2005) ao referir sobre Wallon ressalta que sua teoria está centrada na psicogênese da pessoa, olha a criança de modo integrado através de quatro campos funcionais. O movimento através das expressões e posteriormente das ações diretas sobre o meio. As emoções que são as primeiras manifestações afetivas que constituem a criança, sendo fundamental na interação com o meio no qual está inserida. A inteligência discursiva que se expressa e se constitui por meio da linguagem e da fala. A pessoa que articula as demais e vai constituindo para cada um a noção de si mesmo diferente do outro.

Na teoria de Wallon há o reconhecimento que o fator orgânico é a primeira condição para o desenvolvimento do pensamento, ressalta porém a importância da influência do meio. O homem para Wallon, é o resultado de influências sociais e fisiológicas, não podendo desconsiderar nem um nem outro aspecto do desenvolvimento humano. As potencialidades psicológicas dependem especialmente do contexto sócio-cultural. Wallon define um ponto final para o desenvolvimento da inteligência que é a interferência da cultura que vai delimitar o desenvolvimento.

Galvão (2005) ressalta que a criança vive em diferentes meios e que faz parte do potencial deste sujeito articular-se em diferentes meios e a escola pode contribuir com este contexto ocupando um lugar diferente que ocupa a situação familiar. Na pesquisa realizada quatro professoras citaram a família:

“(...) a família conta muito se estimula, participa, o desempenho em sala de aula é outro (...).”  
Professora E – 2º ano

“(...) saber lidar com a família que deposita no professor confiança e apoio.” Professora I – 3º ano

“(...) a família deixa tudo para a escola e o professor.”  
Professora I – 3º ano

“(...) a família só quer aposentar (...).”  
Professora J – 2º ano – EJA

Pode-se perceber que há duas visões do papel da família, uma como participante e colaboradora do processo de aprendizagem e outra como a instituição que passa a escola sua tarefa, nesta segunda visão a escola não ocupa o lugar diferenciado para este aluno.

Oliveira (2005) estudiosa da teoria de Vygotsky refere que para ele o homem é resultado de sua interação com o meio assim como Wallon e Piaget defendem. Vygotsky aborda quatro entradas que juntas caracterizam o desenvolvimento. A filogênese que é a espécie, a ontogênese que é o indivíduo, a sociogênese que é o meio, a cultura e a microgênese que cada fenômeno tem sua micro e própria história.

Para Vygotsky segundo Oliveira (2005) a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos e signos construídos culturalmente. O desenvolvimento se daria de fora para dentro porque a influência da cultura na aprendizagem promove o desenvolvimento, o caminho do desenvolvimento está em aberto porque o sujeito aprende é que ele se desenvolve, o fato de aprender é que vai definir por onde o desenvolvimento vai se dar. Este é um ponto de diferença de Piaget, que defende que o processo é de dentro para fora porque o sujeito desenvolveu é que pode aprender.

Vygotsky aborda em sua teoria que a intervenção de outra pessoa é essencial para o desenvolvimento de cada sujeito, ele depende da intervenção para se desenvolver. A atividade realizada no lado de fora promove o desenvolvimento tipicamente humano que está atrelado a cultura.

Antunes (2002) descreve o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal da teoria de Vygotsky como a distância entre o nível da resolução de um problema ou tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa. A ZDP seria o espaço no qual graças a interação e ajuda de outros uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente.

Segundo Vygotsky o desenvolvimento das crianças com deficit cognitivo se dá da mesma forma que o desenvolvimento de crianças que não tem tal limitação, entretando a criança com deficit cognitivo apresenta na relação entre pensamento e

linguagem dificuldades para estruturar seu pensamento verbal em razão das limitações do processo de internalização dos significados emitidos pela fala.

Vigotsky acreditou que as possibilidades de desenvolvimento que uma pessoa com deficiência pode apresentar são determinantes não exclusivamente pelas suas limitações orgânicas mas principalmente pelas vivências possibilitadas a essas pessoas. A deficiência afeta a interação que estes indivíduos tem com o meio, a qualidade de interações com outros sujeitos sociais o que afeta de forma determinante seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Pode ser evidenciado pela fala de quatro professoras:

“(...) ele não interage com as pessoas da turma, não ocorre a troca(...).” Professora B -4º ano

“(...) se tivesse mais horas só eu e ele conseguiria resultados bem melhores.” Professora C – 2º ano

“(...) o professor ter mais contato (...) e também individual com o aluno.” Professora C – 2º ano

“(...) pouco se pode fazer para o crescimento, te suga energia, não pode se dedicar só para um (...)”  
Professora G – 2º ano

A teoria de Vygotsky defende que possibilitar que alunos com diferentes ritmos de desenvolvimento interajam é proporcionar a realização de um ensino que se adiante a aprendizagem, é oferecer desafios constantes e trabalhar a ZDP transformando conhecimentos potenciais em conhecimentos reais.

Ao longo da história há uma dicotomia entre afetividade e cognição, emoção e razão, postulada por vários pensadores, sempre procurando separar um elemento do outro. Arantes (2002) cita em seu artigo que várias premissas antigas permanecem vivas nos nossos dias através de falas como: “não haja com o coração”, “coloque a cabeça para pensar”, “use a razão”, como se para tomar uma decisão certa não fosse possível fazer isto bem utilizando a emoção. Ao contrário, acredita que o conhecimento dos sentimentos e das emoções requer ações cognitivas, da mesma forma que tais ações cognitivas pressupõem a presença de aspectos afetivos.

Desta forma compreendemos então que afetividade e inteligência são aspectos indissociáveis, intimamente ligados e influenciados pela socialização. A

afetividade é necessária na formação de pessoas felizes, éticas, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca.

Arantes (2002) concebe uma intrínseca relação entre os processos cognitivos e afetivos no funcionamento psíquico humano, sendo indissociado o pensar e o sentir. Para ela na educação do cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos não deixam os aspectos afetivos de sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam latentes seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto estão pensando.

A transmissão do conhecimento implica uma interação entre pessoas, desta forma na relação professor-aluno, uma relação de afeto está presente. Nas entrevistas realizadas seis professoras citam a afetividade e a troca como um fator importante para o processo de aprendizagem do aluno com déficit cognitivo:

“A proximidade, a afetividade, eles são bastante afetivos, usar da afetividade para alfabetizar, vai usar sensibilidade e trazer o aluno para ti, vai aprender na troca.”  
Professora C – 2º ano

“Acima de tudo confiança e afetividade, o professor acima de qualquer coisa tem que estar aberto, gostar (...).”  
Professora F – 2º ano

“(...) o afeto é o que mais pesa se não cria vínculo ele não te escuta é como se fosse uma mãe.”  
Professora G – 2º ano

“(...) tem que haver esta conexão, troca, chegar, abraçar, rir, primeiro ganhar ele e depois entra o resto(...).”  
Professora H – 2º ano

“Dar muito carinho, pois já tem esta dificuldade(...).”  
Professora I – 3º ano

“Considero o afeto muito importante (...) dar e receber este afeto vindo do coração para ele valorizar, a afetividade é tudo, é prioritária.” Professora J – 2º ano – EJA

Nessa perspectiva de integrar emoção e razão alguns teóricos apontam hipóteses e inovam a dialética cognição e afetividade. O primeiro a pensar nesta perspectiva é Jean Piaget que postula que afetividade e cognição, embora sejam aspectos funcionais separados e diferentes em sua natureza, são inseparáveis em

suas ações simbólicas e sensório motoras, pois não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos.

Quando Piaget discute os papéis da assimilação e da acomodação cognitiva, afirma que esses processos da adaptação também possuem um lado afetivo: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em assimilar o objeto ao self (o aspecto cognitivo é a compreensão); enquanto na acomodação a afetividade está presente no interesse *pelo* objeto novo (o aspecto cognitivo está no ajuste dos esquemas de pensamento ao fenômeno). Para ele o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. O papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento.

Outro autor que traz em sua teoria aspectos importantes sobre afetividade e cognição é Vygotsky, postulando que as emoções integram-se ao funcionamento mental geral, tendo uma participação ativa em sua configuração.

Oliveira (2005) descreve que o papel da afetividade no processo de construção cultural para Vygotsky esta inserido na condição histórico cultural ao longo da vida de cada um.

Marta Kohl de Oliveira (1992) salienta que Vygotsky distinguia, no significado da palavra, dois componentes: o "significado" propriamente dito (referente ao sistema de relações objetivas que se forma no processo de desenvolvimento da palavra) e o "sentido" (referente ao significado da palavra para cada pessoa). Neste último, relacionado às experiências individuais, é que residem as vivências afetivas. A autora afirma que no próprio significado da palavra, tão central para Vygotsky, encontra-se uma concretização de sua perspectiva integradora dos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico humano.

Oliveira (2003) afirma que na perspectiva de Vygotsky a afetividade humana é construída culturalmente, e que como as culturas tratam de seus valores vão determinar a forma como irá se manifestar a afetividade.

Galvão (2005) reforça que Wallon compartilha da idéia de que emoção e razão estão, intrinsecamente conectadas, sendo a dimensão afetiva ponto marcante em

sua teoria psicogenética. Arantes (2002) cita que na perspectiva genética de Henri Wallon, inteligência e afetividade estão integradas: a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende das construções afetivas. No entanto, Wallon admite que, ao longo do desenvolvimento humano, existem fases em que predominam o afetivo e fases em que predominam a inteligência.

Galvão (2005) cita que na teoria de Wallon paralelamente ao impacto que as conquistas feitas no plano cognitivo tem sobre a vida afetiva, a dinâmica emocional também impacta sobre a vida intelectual. Wallon afirma a indissociabilidade desses dois campos.

Atualmente é necessário construir um sistema educativo que supere a clássica contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade. Arantes (2002) refere que é importante pensar na dimensão afetiva no campo da educação, refletindo sob duas perspectivas diferentes, inter-relacionadas e complementares: a do *desejo*, aqui entendida apenas em sua dimensão motivacional, de interesse; e a dos *sentimentos e afetos* como objetos de conhecimento. Para o autor há uma importância na dimensão da motivação e dos interesses como essencial da afetividade na vida psíquica e para a educação, mas acredita que a articulação entre afetividade e cognição no campo da educação esta presente no cotidiano através dos sentimentos e afetos, que devem ser encarados como objetos de conhecimento nas escolas.

Arantes (2003) defende que trabalhar com conteúdos que digam respeito aos sujeitos da aprendizagem e as suas vivências perpassam também pelo campo dos conteúdos científicos e incorporam de maneira transversal a construção do conhecimento. Desta forma as emoções e sentimentos são objetos de conhecimento levando as pessoas a expressar e compreender, bem como conhecer melhor suas emoções e das pessoas com as quais interagem.

Para Arantes (2002) trabalhar pensamentos e sentimentos - dimensões indissociáveis - requer dos profissionais da educação a disponibilidade para incursionar por novos campos de conhecimento e da ciência. É uma nova e difícil tarefa, que exige coragem para enfrentar o desafio posto: buscar novas teorias e abrir mão de verdades há muito estabelecidas em nossa mente, promovendo o avanço da educação.

A intensificação das relações entre professor-aluno, os aspectos afetivos, emocionais, a dinâmica das manifestações da sala de aula e formas de comunicação devem ser caracterizadas como pressupostos básicos para o processo da construção do conhecimento e da aprendizagem e ainda, da organização do trabalho do professor. Cinco professoras revelam através de suas falas na pesquisa que a relação professor aluno precisa ser fortalecida com confiança e segurança:

“O relacionamento é fundamental (...) a criança tem que se sentir bem, ela não pode se sentir discriminada pelos colegas, professores ou pelos pais.” Professora A – 2º ano

“É muito importante, precisa confiar em ti, se tem segurança se sente capaz de falar, precisa de relação bem próxima com confiança e segurança.”  
Professora B – 4º ano

“A relação é fundamental, é o alicerce, tem que ter compreensão de ambas as partes, manejo, troca de experiência.” Professora D – 2º ano

“É a confiança, ele tem que ter confiança no professor, se sentir seguro, professor é o apoio para ele se soltar, se arriscar, para estimular, professor ampara em todos os momentos para adquirir segurança para fazer (...)”  
Professora E – 2º ano

“(...) deposita no professor confiança e apoio.”  
Professora I – 3º ano

A Afetividade na escola se produz através da preocupação com os alunos, no reconhecimento deles como pessoas autônomas, com uma experiência de vida diferente dos outros, com direito a ter preferências e desejos nem sempre iguais ao do professor, com o desejo de trocar e apoderar-se de suas escolhas, a afetividade é o conhecimento construído através da vivência.

### **3.4. O papel da Escola e o do Professor na tarefa de incluir**

A escola é a Instituição encarregada da passagem da criança do meio familiar para o meio social.

Para Antunes (2003) o grande instrumento da escola é o conhecimento, e o conhecimento é um caminho a ser percorrido, sendo a escola o espaço privilegiado

para a aprendizagem. O professor tem o grande papel de dispor os objetos de conhecimento, sendo um catalizador para desencadear e um dinamizador para acelerar o processo.

Martins (2006) afirma que a escola regular não foi planejada para acolher a diversidade humana, mas foi sim organizada para a padronização, para atingir os objetivos educativos daqueles que são considerados dentro dos padrões de normalidade.

No entanto, nestas últimas décadas, a escola vem sendo frequentemente e insistentemente desafiada a mudar suas práticas, rever seus conceitos, reorganizar sua ação educativa a fim de buscar um equilíbrio para trabalhar com a diferença, sendo capaz de proporcionar uma cultura comum a todos, mas que ao mesmo tempo, respeite as suas especificidades e necessidades individuais.

Com certeza para atingir um ensino de qualidade para todos a resposta a esta diversidade se constitui em elemento fundamental, porém observa-se no cotidiano das escolas que não tem sido tarefa fácil.

Esta mudança de estrutura exige, acima de tudo, uma mudança de cultura, de concepção da educação e de seus protagonistas – professores e alunos, é uma nova forma de ver e entender e o professor é parte fundamental neste processo.

Stainback e Stainback (1999, pag. 21) afirma que “a educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar sua estrutura e funcionamento para incluir a todos”. A educação inclusiva pode se definida como “a prática de inclusão de todos – independente de seus talento, deficiência, origem sócio econômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas” .

Nesta perspectiva de educação inclusiva o aluno com deficiência tem oportunidade de se preparar para a vida em comunidade, o convívio social, desenvolver habilidades.

Segundo retrata Stainback e Stainback (1999) tem sido observado que alunos com deficiência têm aprendido mais em ambientes integradores, onde são proporcionadas experiências educacionais diferentes dos ambientes segregados, eles desenvolvem atitudes positivas diante das questões práticas do cotidiano. Defende que mesmo que um aluno com deficiência cognitiva importante possa não



ser capaz de absorver todo o conteúdo ele irá beneficiar-se de experiências não acadêmicas no ambiente regular que contribuirão para seu desempenho em diferentes campos.

Nesta proposta de transformação do ensino os professores necessitam se atualizar, buscando a aquisição de novas habilidades para trabalhar com a diferença e com a diversidade de alunos. Fica evidente nas falas das professoras esta necessidade:

“Os professores deveriam estar mais bem preparados (...)teria que ter uma especialização (...)”  
Professora C – 2º ano

“Eu acho que seria válido se os professores tivessem um preparo (...) como vou fazer? Me virar...”  
Professora G – 2º ano

“(...) o professor pudesse ter acompanhamento mais amplo, ter mais conhecimento (...)” Professora I – 3º ano

“Mais cursos para professores, mais informação na mídia para divulgar.” Professora D – 2º ano

“O professor cai de pára-quadras nas salas, antes fazer palestras, cursos, uma preparação tanto no psicológico quanto no procedimento.” Professora E – 2º ano

Segundo Satinback e Stainback (1999) o professor tem benefícios ao trabalhar com a inclusão. O primeiro é planejar e conduzir a educação participante de uma equipe, discutindo e colaborando dentro do processo na escola; o segundo é a troca com seus colegas que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades e sua melhoria continua e o terceiro é que eles acompanham os progressos na educação. Existem experiências transformadoras de muitos professores que trabalham com a inclusão, é importante ajudar o professor a ter consciência deste novo desafio.

Vive-se um momento que busca repensar a escola saindo do padrão de homogeneidade para a heterogeneidade, como afirma Stainback e Stainback (1999) onde a escola da discriminação dê lugar à escola de todos. Para ocorrer a inclusão não basta inserir fisicamente o aluno é necessário que existam políticas inclusivas, que se busque formas de mudar a escola, que seja dada ajuda aos professores para refletir e aceitar a mudança, que seja propiciado o envolvimento de vários sujeitos da escola, que os alunos com deficiência possam se sentir parte integrante do processo,

que diante disto tudo cedam lugar para desenvolver novas atitudes e novas formas de atuação almejando a construção de uma sociedade que respeite a dignidade e as diferenças humanas. Estas afirmações também estão presentes em diferentes falas dos professores entrevistados:

“(...)ter um olhar especial da secretaria de educação (...) apoio e políticas públicas com prioridade para eles(...)”  
Professor J – 2º ano EJA

“(...) apoio e suporte da escola para a inclusão que muitas vezes é só da professora. A escola para se dizer inclusiva está bem longe, não é só colocar a criança nomeio dos outros é preciso aceitação da própria escola, mudar as coisas e o prédio é fácil, mas a mudança é na cabeça e nas práticas para ser inclusiva, trabalhamos sem apoio...”  
Professora A – 2º ano

“Na própria escola parece que este tema ainda não está bem claro (...)” Professora B – 4º ano

“(...) trocas de experiências com mais professores que tem inclusão.” Professora D – 2º ano

“Escola diferente, trabalho em grupo com troca de experiências (...)” Professora F – 2º ano

“(...) a Mantenedora deveria ter atendimento que viesse na escola, psicólogo, estudar estas crianças para informar, estar mais próximo do professor com alunos incluídos.”  
Professora G – 2º ano

“(...)Tem muitas coisas que ficam no papel se fala mas não se executa, não podemos nos conformar, é preciso entender que o trabalho é conjunto, eu busco por isso eu cobro.” Professora H – 2º ano

“(...) o município tem que oferecer, se fala em inclusão mas que olhar se tem? Para a caridade e se tranqüiliza.”  
Professora J – 2º ano

Eizirik (2001) traz uma questão importante que é indiscutível a necessidade de mudança e de discussão de novas propostas e práticas que venham substituir as antigas, mas que constitui-se em fator de erosão da escola o modo como as mudanças são introduzidas, provocando um estado de guerra entre as pessoas e com isso o enfraquecimento de valores que sustentam a escola. É no espaço da

escola, segundo a autora, que se visualizam as múltiplas diferenças e se constrói o significado da escola de estar junto.

Segundo Antunes (2002) a escola existe para que na mesma as pessoas se socializem, é na escola que se aprende a ceder espaço ao outro, aceitando ao outro com suas características e valores. A escola é um lugar onde se constrói saberes, solidifica conhecimentos acumulados, edifica a cultura e aperfeiçoa competências. Antunes (2002, pg. 22) costuma dizer que a escola “é um centro epistemológico por excelência”.

As crianças segundo Antunes (2002) não vão à escola apenas para aprender, mas para construir conhecimentos e esta construção não pode ser realizada de forma solitária, sendo o ensino visto como um processo conjunto, compartilhado, onde o aluno é ajudado pelo professor e por seus colegas.

O professor ajuda no processo de construção, mas não lhe dá nada pronto, a tarefa do professor é intermediar a relação do aluno com o saber. É uma tarefa imprescindível, pois a aluno partindo de suas possibilidades pode progredir na direção das finalidades educativas. Sendo assim o aluno vai construindo sua aprendizagem porque possui determinados conhecimentos e porque existe a figura do professor. Antunes (2003) afirma que a tarefa do professor vai além de transmitir o conhecimento ele promove estruturas para despertar o aluno e faz a mediação do saber.

Para Antunes (2002) é nesta dimensão de ajuda que entram as concepções de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A concepção de ensino associada a ZDP defende a importância da relação e da interação entre professores e alunos como fundamentos dos processos de aprendizagem, são agentes do desenvolvimento humano que atuam sobre a ZDP, gerando uma interação entre educador e educando.

Um dos pontos que destaca Antunes (2002) para que o professor consiga fazer os alunos progredirem através das ZDP é construir progressivamente um clima de relacionamento afetivo com os alunos, fazendo com que descubra no seu professor um ajudante seguro. A diversificação das atividades e os ajustes de plano também contribuem de forma decisiva para este trabalho, bem como seus registros e observações a respeito das aprendizagens de seus alunos.

O professor é, na opinião de Antunes (2002) indiscutivelmente, o mais importante agente gerador de ZDP e o profissional responsável pela aprendizagem significativa, o que se apresenta como um grande recurso e também um grande desafio, pois o professor é atordoado pelo desejo de mudanças, mas prisioneiro da limitação de seu tempo, sempre com inúmeras provas a corrigir e dezenas de aulas a ministrar.

Para Antunes (2003) ao assumir o compromisso e realizar a tarefa de construir uma nova prática pedagógica e social, há a convicção de que o professor estará resgatando seu papel histórico, favorecendo a formação de novas gerações. O professor é um agente de transformação e deve caminhar no sentido da mudança.

Para exercer este papel de transformação segundo os relatos das professoras entrevistadas os professores precisam de apoio e estudo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para incursionar nesta temática da inclusão não permite que neste momento tenha considerações finais, farei considerações que são somente o começo de uma luta que vem sendo travada por muitos há algum tempo.

Pensar em educação especial na perspectiva inclusiva nos remete a pensar em educação para todos, onde a diferença configure um novo modelo cultural e social.

Podemos observar nestas pequenas amostras extraídas de falas das professoras entrevistadas que estamos longe de atingir este ideal, temos ainda muito a percorrer e acreditar.

Oliveira (2005) afirma que para Vygotsky o desenvolvimento se dá de fora para dentro pela interferência do meio e da cultura, na relação com o outro e para Piaget de dentro para fora, de acordo como componente biológico e genético. Ouso referir que a partir das entrevistas podemos perceber que o desenvolvimento se dá nestas duas vias, por interferência do meio e do organismo. E neste processo fica evidente que a afetividade é fator determinante do desenvolvimento do ser humano e da aquisição da aprendizagem.

Entendemos que afeto e cognição caminham juntos e interfere um no outro de forma significativa e ao trabalhar com esta dicotomia o professor passa a contribuir de forma fundamental para aprendizagem do aluno com déficit cognitivo. A afetividade é evidenciada pelos professores como fator determinante no processo de inclusão e para estabelecer a relação de troca e de aprendizagem. O afeto representa o oxigênio necessário para manter viva a sede de saber.

Nas diferentes referências citadas ao longo do trabalho e nas falas das professoras entrevistadas podemos contatar que a inclusão de alunos com déficit cognitivo ainda é um processo em construção que gera incertezas, angústias, descontentamento... A preocupação está centrada em como a inclusão vem ocorrendo e quais as necessidades que precisam ser supridas, ficando como segundo plano a preocupação com o processo de aprendizagem.

Através das entrevistas realizadas observei um grande desconforto das pessoas ao modo como as coisas são conduzidas, um conteúdo que não foi explícito, mas aparece no modo como cada professor se manifestou.

Percebe-se que os professores se sentem solitários neste processo e que as preocupações estão vinculadas as políticas, as estruturas, aos apoios recebidos. Este processo de encaminhamento da escola especial a escola regular ao ser modificado trouxe aos professores mais insegurança e incertezas, pois reafirmaram a necessidade de troca de conhecimentos, preparação e formação.

As políticas públicas para a inclusão estão em crescente desenvolvimento e com certeza este é um caminho sem volta. Os professores precisam buscar recursos para a realização deste trabalho e estabelecer técnicas e métodos para desenvolver cada vez mais a educação para todos com uma diversidade cada vez maior de alunos.

Com isso, espero que este trabalho contribua no sentido de provocar outras formas de conhecer e buscar sobre a questão da inclusão de alunos com déficit cognitivo, entendendo como a relação entre os protagonistas - professores e alunos podem constituir políticas para uma inclusão de fato não só de direito.

Assim, sonho com o tempo em que este tema não seja mais ponto de discussão e a inclusão seja um processo natural e espontâneo constituído no campo social e educacional com a diversidade marcada pela diferença como algo comum.

## 5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula: fascículo 12. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Para onde vai o professor? Regate do professor como sujeito de transformação. 10ª edição. Coleção Subsídios Pedagógicos, volume 1. São Paulo: Libertad, 2003.

ARANTES, V.(org.) Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summmmus, 2003.

\_\_\_\_\_. Cognição e Afetividade: rompendo a dicotomia na educação. In OLIVEIRA, M. K ; TRENTTO, D.; REGO, T. (org). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

DE LA TAILLE, Ives. Piaget. ATTA Mídia e Educação. [2005] CD ROM

EIZIRIK, Marisa . Educação e escola: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001.

GALVÃO, Izabel. Wallon. ATTA Mídia e Educação. [2005] CD ROM

MARTINS, Lucia A. R. – [et al.] organizadores. Inclusão: Compartilhando saberes. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. ATTA mídia e Educação. [2005] CD ROM

PIRES, José. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, Lucia A. R. – [et al.] organizadores. Inclusão: Compartilhando saberes. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. MEC, SEESP, Brasília, 2008

SASSAKI Romeu K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: artes Médicas, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Curso de Especializaçõ a Distância. Educação Especial: Déficit Cognitivo e Educação de Surdos. Módulo II e III. Santa Maria, 2009.