

A influência da afetividade na inclusão escolar

The influence of affectivity on school inclusion

Déborah Cristina Ferreira Santos

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: dcfsantos7@hotmail.com

Liliane Regina Moisés

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Lucélia Rodrigues dos Reis

Aluna do 5º período do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

Me. Edite da Glória Amorim Guimarães

Professora orientadora (UNIPAM).

Resumo: O presente artigo teve como finalidade compreender a influência da afetividade no contexto da inclusão escolar e como esta deve ser trabalhada de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais. A pesquisa também objetivou analisar a relação professor/aluno dentro da sala de aula, compreender a importância que o professor atribui ao afeto no processo de ensino-aprendizagem e verificar as atitudes adotadas pelo professor para que a afetividade contribua nesse processo. A problematização deste estudo consistiu no questionamento: qual a influência da afetividade na inclusão escolar? Nesse sentido, a concepção levantada para essa questão foi a de que a afetividade tem papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão, porém, na maioria das vezes, o professor preocupa-se mais com os conteúdos a serem ensinados e se esquece de incluir o afeto em sua prática pedagógica. Para o desenvolvimento deste estudo, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica foi embasada nas concepções dos teóricos Wallon, Vygotsky e Piaget e a pesquisa de campo foi realizada por meio de observação de aula e de aplicação de questionários às professoras das salas em que foi feita a observação, que possuíam alunos com Necessidades Educativas Especiais, de uma escola pública de Patos de Minas. Ao término desta pesquisa, concluiu-se que o papel do docente no processo inclusivo, de reconhecer a importância das manifestações emocionais dos alunos e de explorá-las no grupo envolvido, é essencial no processo ensino-aprendizagem. Observou-se que existem professores que fazem a diferença, que acreditam que o afeto é a base norteadora em um processo de inclusão e no desenvolvimento cognitivo do aluno. No entanto, a prática focada apenas nos conteúdos a serem ensinados ainda é predominante nas escolas.

Palavras-chave: Afetividade. Inclusão. Aprendizagem. Escola.

Abstract: The present article aimed to understand the influence of affectivity in the context of school inclusion and how it should be worked in order to contribute to the teaching-learning process of students with Special Educational Needs. The research also aimed to analyze the teacher / student relationship within the classroom, to understand the importance that the teacher attributes to the affection in the teaching-learning process and to verify the attitudes adopted by the teacher so that the affectivity contributes in this process. The questioning of this study was: What is the influence of affectivity in school inclusion? In this sense, the conception raised for this issue was that affectivity has a facilitating role in the teaching-learning process and inclusion, however, most of the time, the teacher is more concerned with the contents to be taught and forgets to include affection in their pedagogical practice. For the development of this study, bibliographical and field research were carried out. The bibliographical research was based on the conceptions of the theorists Wallon, Vygotsky and Piaget and the field research was carried out by means of class observation and application of questionnaires to the teachers of the classes in which the observation happened, which had students with Special Educational Needs . At the end of this research, it was concluded that the role of the teacher in the inclusive process, to recognize the importance of the emotional manifestations of the students and to explore them in the group involved is essential in the teaching-learning process. It has been observed that there are teachers who make the difference, who believe that affection is the guiding principle in an inclusion process and in the cognitive development of the student. However, the practice focused only on the contents to be taught is still predominant in schools.

Keywords: Affection. Inclusion. Learning. School.

1 Introdução

A afetividade influencia no modo com que as pessoas percebem o mundo e na forma com que interagem dentro dele. Todos os acontecimentos da vida de uma pessoa trazem recordações e experiências para toda a sua história. Dessa forma, o afeto determina o modo com que um indivíduo se desenvolverá. Também determina a autoestima das pessoas desde a infância, pois quando uma criança recebe afeto das pessoas com quem convive, seja em casa seja na escola, consegue crescer e desenvolver-se com segurança e determinação.

Até pouco tempo, a escola se preocupava somente com as áreas acadêmicas, e sua principal função era ensinar e avaliar com objetivo de selecionar alunos. Os alunos com Necessidades Educativas Especiais eram levados para escolas especializadas que atendiam sua especificidade ou eram classificados como fracassados dentro do sistema escolar. Contudo, “nas últimas décadas, por motivos sociais e educativos, desenvolveu-se uma verdadeira preocupação em atender aos que tem necessidades educativas especiais e integrá-los de maneira efetiva nas salas de aula” (LÓPEZ, 2004, p. 113).

Nesse sentido, este estudo se justificou pelo interesse em saber qual influência a afetividade tem no contexto da inclusão escolar e também como trabalhar a afetividade de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Para o entendimento sobre esse aspecto, o texto destacou a questão: qual a influência da afetividade na inclusão escolar?

O presente artigo teve como objetivos específicos: analisar a relação professor/aluno dentro da sala de aula, compreender a importância que o professor atribui ao afeto no processo de ensino-aprendizagem e verificar as atitudes adotadas pelo professor para que a afetividade contribua nesse processo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo com a intenção de ampliar os conhecimentos sobre o tema. A pesquisa bibliográfica foi embasada nas concepções dos teóricos Wallon, Vygotsky e Piaget, entre outros. A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas públicas de Patos de Minas, por meio de observação de aula em duas salas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, também, por meio de questionários aplicados às professoras.

A hipótese básica que norteou esse estudo foi a de que a afetividade tem papel facilitador no processo de ensino-aprendizagem e na inclusão. Porém, na maioria das vezes, o professor preocupa-se mais com os conteúdos a serem ensinados e se esquece de incluir o afeto em sua prática pedagógica.

2 Referencial teórico

2.1 Afetividade

Os estados emocionais e sentimentais formam a afetividade, um dos principais aspectos do comportamento humano. Por sentimento, entende-se o estado afetivo brando, suave, de prazer, desprazer ou indiferença. Quanto às emoções, são reações marcadas por um grau muito forte de prazer ou desprazer e por uma reação motora intensa. Embora tenham os nomes dos sentimentos (ciúmes, raiva, amor, aflição etc.), as emoções são experiências mais simples, estão ligadas às necessidades naturais.

Nesse sentido, Mahoney e Almeida (2007, p. 17) afirmam que “a afetividade se refere à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. A afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.

Dorin (1978) salienta que o comportamento humano dificilmente manifesta uma só emoção, de modo que é melhor observar a situação em que a pessoa se encontra, para concluir quais emoções ela tem experimentado. A natureza afetiva é herdada, mas não se manifesta naturalmente. O meio social em que a criança vive estabelece condições para que ela aprenda a reagir emocionalmente.

Para o referido autor, as emoções são aprendidas, pois dependem da cultura. Uma mesma situação pode provocar reações diferentes em duas pessoas de culturas diferentes. Em concordância, Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1995, p. 28) sustenta que “o homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho (transformação da natureza) é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo”.

Pensar e sentir são ações indissociáveis. Para superar as dicotomias entre razão e emoções e entre as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psíquico humano, podem-se abordar diferentes concepções.

Nessa perspectiva, Wallon (2007, p. 121) afirma que

as emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, corresponde a certo tipo de situação. Atitude e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir que é de tipo arcaico e frequente na criança.

À medida que a criança se desenvolve por meio das interações com o meio em que vive, ela passa por etapas denominadas de domínios funcionais, que correspondem à afetividade, ao ato motor, ao conhecimento e à pessoa. A interação do meio com esses domínios funcionais implicará em trocas e adaptações que constituirão o indivíduo.

Wallon (*apud* MAHONEY; ALMEIDA, 2000) salienta, ainda, que afetividade e cognição se alternam na dominância, porém, não são funções exteriores uma à outra. Uma incorpora as conquistas da outra. Nos primeiros meses de vida, o bebê usa a afetividade para se expressar e interagir com as pessoas. Na etapa sensório-motora e projetiva, a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento.

A afetividade tem um papel importantíssimo no desenvolvimento intelectual. Na aprendizagem, os vínculos afetivos podem ser representados em dois campos, como positivos e negativos, que podem assumir diferentes interesses e se orientam em estruturas de condutas de personalidades ou esquema de reação com menor ou maior grau de estabilidade.

Nessa linha de pensamento, Piaget (*apud* LAJONQUIÈRE, 1998, p. 128) afirma que,

em um primeiro sentido, pode se dizer que a afetividade intervém nas operações da inteligência; que ela estimula ou perturba; que ela é causa de acelerações ou de atrasos no desenvolvimento intelectual; mas que ela não será capaz de modificar as estruturas da inteligência. Em um segundo sentido, pode-se dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência; que ela é a fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais.

Portanto, durante toda a vida de um indivíduo, existe uma equivalência entre as construções afetivas e cognitivas. O aluno precisa ser estimulado, não somente cognitivamente, para aprender de forma significativa, mas também afetivamente. Segundo Piaget, “o aspecto afetivo em si não pode modificar as estruturas cognitivas, embora ele possa influenciar na mudança das mesmas, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos” (*apud* LA TAILLE, 1992, p. 6). Nessa perspectiva, o papel da afetividade é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição necessita para seu funcionamento.

De acordo com o autor citado, o principal aspecto determinante da evolução do homem são as fases do desenvolvimento biológico, o que não impede que a afetividade acelere ou atrase esse desenvolvimento.

O processo de desenvolvimento socioafetivo da criança ocorre ao longo da infância por meio de sua interação com a família. A sociedade e a escola podem ou não proporcionar vivências afetivas que lhe darão a estrutura essencial para uma vida

melhor e mais saudável, contribuindo para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Nesse sentido, López (2004) enfatiza que o essencial é que as crianças tenham uma boa história de apego e uma capacidade de se relacionar socialmente. Mesmo que isso vá além das possibilidades da escola, essa deve contribuir para a segurança emocional da criança, promover o compromisso dos pais com a educação dos filhos e favorecer as relações com os iguais. Para o autor, existe um fator afetivo, extremamente importante, que pode fortalecer-se não apenas pela educação incidental, mas também pela educação formal.

As emoções influenciam e diversificam o comportamento. Portanto, quando as palavras são ditas com sentimentos, agem sobre o indivíduo de forma diferente de quando isso não acontece.

Wallon, um dos principais teóricos do desenvolvimento humano, atribui, em sua teoria, grande importância à emoção e à afetividade, elaborando conceitos a partir do ato motor, da afetividade e da inteligência. As definições a respeito da afetividade não impedem de afirmar que todos concordam que tal condução represente a síntese dos sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções dos indivíduos, por isso, trata-se de um elemento de suma importância na vida de cada um. Do mesmo modo, todos os teóricos partem da ideia de que a afetividade é diretamente influenciada pelo meio social ao qual pertencemos, o que torna os pais os primeiros contribuintes do desenvolvimento afetivo da criança.

2.2 A escola como espaço inclusivo

De acordo com Coll (2004), durante a primeira metade do século XX, o conceito de deficiência incluía as características de inatismo. As pessoas eram consideradas deficientes por causas fundamentalmente orgânicas. Tal conceito fez com que começassem a desenvolver trabalhos para diagnosticar e resumir em diferentes categorias os transtornos detectados.

Ao longo dos anos, as categorias foram se modificando, mas continuava a prevalecer o conceito de que a deficiência era um problema inerente à criança, por isso havia poucas possibilidades de intervenção educativa. Essa visão existente durante as primeiras décadas trouxe consigo consequências significativas. Uma delas era a necessidade de um diagnóstico preciso do transtorno. Esse diagnóstico era feito por testes de inteligência, que ajudavam a delimitar os diferentes níveis de normalidade e de deficiência de cada pessoa, permitindo saber em qual escola o aluno poderia estudar.

Marchesi¹ (2004) compreende que uma das primeiras escalas de inteligência foi encomendada por Alfred Binet², em 1904, com a finalidade de separar as crianças que

¹ Por sua atuação na Educação, Álvaro Marchesi já foi eleito uma das 50 personalidades mais importantes da Espanha. Formado em Psicologia pela Universidade de Madri, ele foi um dos responsáveis pela reforma educacional implantada em 1990 em seu país.

deviam ser educadas nas escolas regulares daquelas que não podiam frequentá-las. Os alunos com algum prejuízo ou deficiência deveriam ser escolarizados em escolas especiais. Como a escola regular não se abria para a maioria das pessoas, essas, então, eram consideradas “doentes”. Surgiu, assim, a escola especial, como espaço exclusivo para crianças e jovens cuja deficiência motivou a sua exclusão da escola regular, sob a justificativa da necessidade de um atendimento especializado. Durante muitos anos, a escola especial foi a única alternativa disponível para esses alunos.

A partir da década de 1960, produz-se um movimento bastante forte, impulsionado por movimentos sociais diversos, provocando grandes transformações no campo da educação especial. Começou a ser empregado o conceito de “necessidades educativas especiais”.

Discorrendo sobre o tema, Marchesi (2004, p. 19) preconizou que

a escolha do termo ‘necessidades educativas especiais’ reflete o fato de que os alunos com deficiência ou com dificuldades significativas de aprendizagem podem apresentar necessidades educativas de gravidades distintas em diferentes momentos. Existe, como consequência, um conjunto de alunos que manifestam necessidades educativas especiais em algum momento ao longo de sua escolarização.

Entende-se, na citação feita pelo autor, que cada aluno deve ser acolhido de acordo com suas necessidades. Em certos casos, tais necessidades são mais permanentes e requerem recursos especiais para que a resposta educativa tenha êxito. Em outros, os problemas são menos graves e devem receber ajuda específica em classes de ensino comum.

No Brasil, com a Declaração de Salamanca³ (UNESCO, 1994), adotou-se uma interessante concepção de Educação Especial, ao utilizar o termo, “pessoa com necessidades educacionais especiais” estendendo-o a todas as crianças ou jovens que têm necessidades decorrentes de suas características de aprendizagem.

O princípio é que as escolas devem acolher todas as crianças, incluindo crianças com deficiências, superdotadas, de rua, trabalhadoras, de populações distantes, nômades, pertencentes a minorias linguísticas étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados. Para isso, sugere que se desenvolva uma pedagogia centrada na relação com a criança, capaz de educar com sucesso a todos, atendendo às necessidades de cada um, considerando as diferenças existentes entre elas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), é possível afirmar que, hoje, o Brasil tem uma legislação adiantada no que se refere à garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Na área da educação, destacam-se como documentos fundamentais: a Constituição Federal (1988) art. 208, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 1996), a Lei dos Direitos da

² Foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicométrica, sendo considerado o inventor do primeiro teste de inteligência, a base dos atuais testes de QI.

³ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Pessoa Portadora de Deficiência (Lei nº 7853/1989), o Decreto nº 3298 / 1999, a Lei nº 10098 / 2000, sobre a Acessibilidade, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/2000).

Todas as leis e decretos citados determinam que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino e, só extraordinariamente, em escolas especiais para aqueles alunos que requeiram apoios intensos e permanentes que a escola comum não consegue promover.

De acordo com as Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais (2005, p. 6),

a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não se concretiza nem pelo dispositivo legal, nem pela simples admissão do aluno na escola comum. O oferecimento de serviços complementares, a adoção de práticas criativas na sala de aula, a construção de um projeto pedagógico que considere a diversidade do alunado, com a conseqüente revisão de posturas e a construção de uma nova prática educacional são requisitos da efetiva inclusão.

A inclusão exige mudança de atitude da escola que deve perceber que todos os alunos são diferentes entre si e preparar-se para dar atenção pedagógica de acordo com as necessidades educacionais manifestadas. Trata-se de mudança de enfoque no conceito de educação, pois não só a família e o aluno com deficiência ou com condutas típicas se esforçam para adaptar-se à escola, mas essa, também, se transforma de modo a facilitar e tornar possível o ensino para todos.

Segundo Mantoan (2008), ainda há muitas barreiras a serem ultrapassadas para que a educação inclusiva seja, de fato e de direito, uma conquista da educação brasileira. A inclusão escolar é um caminho que todos precisam aprender a trilhar. Além da mudança cultural, os serviços de apoio, os recursos especializados, a eliminação de barreiras físicas, o domínio técnico dos professores e a atitude pessoal de acolhimento cotidianamente devem transformar as escolas num ambiente positivo e solidário, necessário à aprendizagem de todos.

A garantia de uma educação inclusiva para todos envolve um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Portanto, a escola deve contribuir não só para a aquisição de conhecimentos, mas também para a construção do caráter e da personalidade, além de proporcionar o vínculo afetivo entre os alunos.

2.3 A afetividade do professor no processo de ensino-aprendizagem na inclusão

A formação do professor é primordial para que o processo de inclusão ocorra, pois ele precisa estar preparado para situações diversas no contexto escolar. Além de ser necessário um conhecimento na área de educação especial, é preciso que ele tenha um excelente relacionamento interpessoal com todos os alunos, baseado no diálogo, no respeito e no afeto.

Perceber o sujeito como um ser intelectual e afetivo, que pensa e sente, simultaneamente, e reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento implica um outro olhar sobre a prática pedagógica, não restringindo o processo ensino-aprendizagem. O ensino individualizado para os alunos que apresentam problemas de aprendizagem não é uma prática inclusiva. Esse método continua separando e discriminando os alunos dentro das salas de aula.

Sendo assim, Mantoan (2003, p. 67) afirma que

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Portanto, a inclusão é fundamentada na concepção de igualdade e diferença como valores inseparáveis. Cabe ao professor perceber as necessidades educacionais especiais de cada aluno e flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, de modo adequado às necessidades de aprendizagem. É preciso ter em mente que, como afirma Vygotsky (*apud* RABELO, 1999, p. 20), “uma criança portadora de um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as demais, apenas se desenvolve de forma diferente”.

O aluno também tem uma grande influência em relação ao trabalho do professor, a partir do interesse e da participação nas aulas, percebe-se uma troca entre ambos. A aprendizagem dessa criança dependerá do contexto em que será definido a partir da relação positiva ou negativa com seu professor. Essa relação pode ou não propiciar ao aluno melhor socialização em sala de aula.

Assim, na perspectiva de Cury (2003, p. 139),

a educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto. Ela tem gerado jovens lógicos, que sabem lidar com números e máquinas, mas não com dificuldades, conflitos, contradições e desafios. Por isso, raramente produz executivos e profissionais excelentes, pessoas que saem da mesmice e fazem a diferença.

É possível afirmar que a mediação pedagógica realizada pelo professor influencia o processo ensino-aprendizagem, uma vez que a qualidade dessa relação é determinante para o sucesso na aprendizagem do aluno. É necessário que o professor tenha consciência da importância das relações entre aluno-professor, aluno-objeto e professor-objeto e da necessidade de uma prática pedagógica reflexiva que faça uso das boas relações afetivas, tornando o processo ensino-aprendizagem mais eficaz e significativo.

Reconhecer as necessidades socioafetivas do aluno com necessidades educacionais especiais resultará em um futuro promissor. A partir do momento em que ele conseguir lidar com situações favoráveis e adversas, ele estará preparado para enfrentar problemas mais facilmente e resolver questões específicas em suas relações que envolvem sentimentos intra e interpessoais.

3 Análise de dados

Para a análise dos dados da pesquisa de campo, foi feita uma observação por meio de uma abordagem qualitativa-etnográfica, em duas salas de escolas públicas, uma do 1º ano e outra do 2º ano do Ensino Fundamental, meio pelo qual se observou a relação professor/aluno, no seu aspecto afetivo, em sala de aula.

Posteriormente, foi aplicado um questionário às professoras das salas observadas, com perguntas relacionadas ao tema pesquisado, tomando como base os objetivos específicos deste estudo. Foram abordadas questões como: o que você entende por afetividade? De que forma a afetividade pode influenciar na aprendizagem do aluno com necessidades especiais? Qual a importância de se trabalhar o aspecto afetivo, no contexto educacional, diante da realidade escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, na escola regular? Você acredita que o aluno se sente mais estimulado e compreende melhor o que lhe é ensinado em um ambiente afetivo? Como você está contribuindo para a aprendizagem significativa dos seus alunos?

Para sintetizar a análise das informações do questionário, foi utilizada uma análise transversal, em que se consideraram as respostas das professoras para a mesma questão. Ao final, foi possível comparar a observação feita no cotidiano da sala de aula e as respostas dos questionários para se chegar ao resultado desta análise.

3.1 Perfil das turmas

Denominamos de Rosa a professora da turma de 1º ano, que era uma profissional séria, focada nos conteúdos. Os alunos, por sua vez, eram educados, disciplinados e faziam o que lhes era proposto.

Nessa turma encontramos uma aluna com necessidades educativas especiais, portadora do Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de West. Não falava, tinha dificuldade na visão e na coordenação motora. Ela era acompanhada pela professora apoio, que lhe auxiliava o tempo todo e que fazia as adequações necessárias em suas atividades. A professora apoio era muito atenciosa e carinhosa com a aluna. Assim, percebemos que havia afeto entre as duas.

A professora do 2º ano, denominada de Violeta, era carinhosa, bem-humorada, cativante, espontânea e divertida. As crianças dessa turma eram tranquilas, cuidavam bem de seus cadernos, eram educadas, alegres e participativas.

Havia duas crianças com muita dificuldade para acompanhar o restante da turma. Elas tinham dificuldade de assimilar os conteúdos e, por isso, recebiam uma atenção especial da professora. Apesar de ser notável a dificuldade de aprendizagem desses alunos, eles não possuíam acompanhamento de professor apoio, uma vez que não tinham um diagnóstico sobre as suas dificuldades.

3.2 Observação do cotidiano das turmas

Na turma do 1º ano, a recepção foi um pouco fria por parte da professora Rosa, percebemos um certo desconforto dela com a nossa presença em sala de aula.

Observamos que suas aulas eram focadas nos conteúdos e não havia muito incentivo para as atividades. Ela adotava uma metodologia mais tradicional, não havia muita relação afetiva entre a professora e os alunos.

Quanto à aluna com necessidades especiais, notamos que ela é muito bem amparada pela professora apoio, que a trata com todo carinho e cuidado que ela precisa. Por sua vez, não havia muita interação da professora Rosa com a aluna. Ela trabalhava os conteúdos com o restante da turma, enquanto a professora apoio trabalhava a mesma atividade de forma diferenciada com essa aluna.

Pudemos observar que o ambiente é disciplinado e respeitoso entre os alunos e professoras, porém, quanto à inclusão da aluna por parte da professora Rosa, deixa a desejar, pois, apesar das limitações da aluna, ela poderia tentar interagir e conversar mais com a mesma.

Na turma do 2º ano, fomos muito bem recebidas pela professora Violeta. Observamos que a turma é bem tranquila e que os alunos eram todos interessados e participativos, sempre dispostos a fazer as atividades propostas. No decorrer da aula, ela sempre passava e conversava com os alunos com dificuldade, incentivando-os, dizendo que são capazes e que conseguiriam.

A aula da professora Violeta foi muito cativante. Ela passou confiança ao expor os conteúdos propostos e fazia tudo de forma divertida, usando sempre a alegria estampada em seu rosto. Cantava e tocava muito durante as aulas. Tudo era motivo para pegar o violão e tocar um pouco, até para pedir silêncio, pois, segundo ela, era melhor tocar do que ficar gritando. Até pediu que os alunos cantassem para nós; sentimo-nos muito acolhidas nessa sala.

3.3 Questionários

Ao analisar as respostas dos questionários ficou evidente que as duas professoras tinham consciência de que uma relação afetiva influencia na aprendizagem dos alunos e mostraram entender que suas práticas em sala de aula são essenciais nesse processo.

Quanto ao tempo de profissão, a professora Rosa possui mais de 11 anos de profissão, enquanto a professora Violeta declarou que tem de 7 a 10 anos.

O primeiro ponto abordado no questionário foi o que as docentes entendiam por afetividade. Ao defini-la, a professora Rosa escreveu que “é a oportunidade de criar laços de convivência, conquistar, ter harmonia e acolhimento”. A professora Violeta utilizou adjetivos como o respeito, o carinho e a responsabilidade em uma relação e, ainda, completou dizendo que, “no caso da relação professor/aluno, é a peça-chave de um bom aprendizado”. Apesar de a professora Rosa ter considerado que afetividade era criar laços, esse aspecto não foi percebido nas aulas observadas. Por outro lado, foi possível perceber a coerência da resposta da professora Violeta com sua prática com os alunos.

Indagadas sobre como a afetividade podia influenciar na aprendizagem do aluno com Necessidades Educativas Especiais no processo de inclusão escolar, a professora Rosa afirmou que “a afetividade e aprendizagem estão diretamente ligadas e que a afetividade propicia uma formação de alunos capazes de construir sua

autonomia para relacionar com o meio em que se encontram inseridos”. A professora Violeta salientou que “o aluno se sentirá mais seguro, protegido, respeitado e não se sentirá excluído ou diferente, e sim, um ser pertencente ao grupo”.

Mesmo afirmando que a afetividade ajudava na construção da autonomia do aluno com necessidades especiais, a professora Rosa não interagiu com a sua aluna com necessidades especiais, deixando essa tarefa somente para a professora apoio.

A professora Violeta tentou de todas as formas que todos fossem incluídos nas atividades. Deu atenção especial para seus alunos com dificuldades de aprendizagem, colocando-os sentados, estrategicamente, nas carteiras mais próximas a ela, uma vez que seus alunos com dificuldades de aprendizagem não possuíam professores apoio.

A seguir, as professoras foram questionadas sobre a importância de se trabalhar o aspecto afetivo diante da realidade dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola regular. A professora Rosa, mais uma vez, se mostrou a favor de uma prática afetiva ao afirmar que “antes de se preocupar com a transmissão de conteúdos ou aprendizagem é importante ter uma relação professor/aluno alicerçada em confiança, acolhimento e no respeito”. No entanto, sua relação com sua aluna com Necessidades Educativas Educacionais foi contraditória com tal resposta. Por sua vez, a professora Violeta foi enfática destacando que “a afetividade faz total diferença, inclusive para que os alunos aprendam a se respeitar mutuamente, afinal, somos todos diferentes e aprendemos com a diversidade”.

Questionadas, ainda, se acreditavam que um aluno se sente estimulado e compreende melhor o que lhe é ensinado com o ambiente afetivo, ambas concordaram que sim. A professora Rosa justificou que “o aluno se sentirá mais seguro e, conseqüentemente, conseguirá assimilar os conteúdos com mais facilidade”. A professora Violeta empregou certa responsabilidade ao professor, justificando que “se todos os professores acreditassem nessa educação, hoje não existiria tanto desrespeito entre alunos e professores e ainda finalizou dizendo que todos merecemos um ambiente afetivo”.

O último ponto questionado foi como elas estão contribuindo para a aprendizagem significativa dos seus alunos. Ao falar de suas contribuições para o aprendizado dos alunos, a professora Rosa considerou vários aspectos como conhecer as dificuldades de cada um, ter firmeza, estimular, dar segurança e conteúdos significativos:

acredito que minha contribuição, primeiramente, foi conhecer melhor as dificuldades dos alunos, através de conversas com as famílias. No relacionamento, em alguns momentos, agindo com mais firmeza com alunos que conseguem compreender que o comportamento dele está inadequado. Estimulando e passando confiança e segurança para os alunos com baixa autoestima. E também, trabalhando conteúdos significativos que vão além da alfabetização, que visam o letramento e um significado para sua aprendizagem.

A professora Violeta respondeu dizendo que contribui fazendo a sua parte para que seu espaço escolar seja afetivo: “como esse fator sempre me chamou a atenção,

penso que, se não estou conseguindo, estou sempre tentando”. Mais uma vez, destacou o aspecto afetivo, que é de fato o que foi observado em suas aulas.

Ao comparar a prática docente observada e as respostas dos questionários, ficou claro que ambas concordaram que a afetividade é essencial para o desenvolvimento de todos os alunos. Assim, ficou explícito que a professora Violeta buscava valorizar todos os aspectos abordados em sala de aula e que a professora Rosa não os aplicava, de fato, em sua prática pedagógica.

4 Conclusão

O presente artigo teve como objetivo compreender qual a influência da afetividade no contexto da inclusão escolar e, também, como trabalhar a afetividade de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Objetivou-se, também, conhecer como acontece uma relação de afeto entre professor e aluno e como ocorre a sua inclusão e o seu desenvolvimento na escola regular.

O professor, além de seu profissionalismo, precisa ter capacitação e estar disposto a trabalhar o desenvolvimento do aluno com Necessidades Educativas Especiais. É preciso que ele tenha um excelente relacionamento interpessoal com todos os alunos, baseado no diálogo, no respeito e no afeto, uma vez que o desenvolvimento humano não está pautado somente em aspectos cognitivos, mas, principalmente, nos aspectos afetivos.

A escola, como espaço principal de manifestação da diversidade, necessita repensar e defender uma escolarização que tenha como princípio uma prática inclusiva efetiva, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que nela se matriculam. A escola deve contribuir não só para a aquisição de conhecimentos, mas também para a construção do caráter e da personalidade, além de proporcionar o vínculo afetivo entre todos. As crianças com comprometimentos físicos e/ou mentais devem ser vistas e compreendidas como alguém que, por trás de sua deficiência, apresenta os mesmos sentimentos e desejos de toda criança e que, por isso, precisa das mesmas oportunidades. A inclusão é fundamentada na concepção de igualdade e diferença, como valores inseparáveis. Assim, a afetividade e suas relações tornam-se fundamentais para essas crianças, propiciando a elas conhecer e aprender sobre o mundo que as abraça com afeto.

Pode-se afirmar que a hipótese inicial foi confirmada: a afetividade tem papel facilitador no processo de ensino/aprendizagem e na inclusão. No entanto, mesmo o professor reconhecendo essa questão, na maioria das vezes, sua prática pedagógica é mais focada no trabalho com os conteúdos, e o aspecto afetivo fica em segundo plano.

Por meio desta pesquisa, concluiu-se que a afetividade é fundamental no processo de ensino-aprendizagem e no processo de inclusão, porém nem todas as professoras agem assim. Constatou-se que a professora Rosa, apesar do questionário respondido a favor de um ambiente afetivo, se preocupa apenas com conteúdos a serem ensinados.

No entanto, a professora Violeta faz a diferença, acredita que o afeto é a base norteadora num processo de inclusão e no desenvolvimento cognitivo do aluno. Em

sua aula, percebe-se que o afeto perpassa por toda a sala, validando o questionário respondido.

A educação não poderá curar as dificuldades da criança com Necessidades Educacionais Especiais, mas contribuirá para uma vida mais prazerosa. Assim, diante de tantas dificuldades relacionadas à inclusão, notamos que o amor é fator imprescindível para que ela se torne realidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, Brasília. 2013. 562p.

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús. *Desenvolvimento psicológico e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 3.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes: formando jovens felizes e inteligentes*. 7. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DORIN, Lannoy. *Introdução à psicologia*. 3. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1978.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Para repensar as aprendizagens: de Piaget a Freud - a psicopedagogia entre o conhecimento e o saber*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

LÓPEZ, Felix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COOL, C. PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (org.) *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artemed, 2004, v. 3.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. (org.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. (org.) *Henri Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAS GERAIS. *Políticas e Práticas da Educação Inclusiva em Minas Gerais: Projeto Incluir*. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

RABELO, Annete Scotti. Adaptação curricular na inclusão. *Revista Integração*, Brasília: Secretaria de Educação Especial do MEC – ano 9, n. 121, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 1994.

WALLON, Henri. [1941]. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.