



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Beatriz Ferraz de Queiroz

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

**Brasília – DF
2022**

BEATRIZ FERRAZ DE QUEIROZ

**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM DA
PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho Final de Curso, apresentado à disciplina Projeto 5, como requisito básico para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Brasília, sob orientação da professora Andréia Mello Lacé.

**Brasília – DF
2022**

APRESENTAÇÃO

A primeira dimensão deste trabalho apresenta meu memorial histórico de formação educacional desde a influência da família paterna para exercer a docência até o final da minha graduação abordando experiências importantes para o meu desenvolvimento enquanto pessoa que escolheu ajudar o outro por meio da troca de vivências a fim de sempre estar em constante aprendizagem. Nesta dimensão consegui expor o que considero até hoje como crucial para a decisão de ser pedagoga e por fim como está escolha me faz ter uma vasta visão sobre aquilo que almejo para o meu futuro.

Na segunda dimensão está a parte mais complexa de toda essa escrita, pois nela está exposta toda uma revisão literária, que busca compreender o objetivo geral dessa pesquisa que é o valor das relações pedagógicas para a aprendizagem da pessoa com deficiência, baseando-se em um primeiro momento nas políticas públicas implementadas para esse público, e de como tais políticas influenciaram na interpretação do processo inclusivo dentro das instituições de ensino.

Essa delimitação permite que o segundo momento desse trabalho consiga enxergar possibilidades dentro desse ensino inclusivo que permita a essa pessoa com deficiência garantia de uma educação que a veja principalmente com aquilo que ela tem para oferecer, da importância que há na comunicação entre família e escola assim como as alternativas que as podem ser oferecidas por meio de jogos didáticos promovendo uma aprendizagem significativa e que consiga exercer sua plena cidadania.

MEMORIAL

Me chamo Beatriz Ferraz, nasci no dia doze de maio de mil novecentos e noventa e nove, na região administrativa do Gama, aonde moro até hoje, filha de duas pessoas que também nascidas aqui e que hoje atuam nas áreas da saúde e da segurança. Filha mais velha e irmã de um menino com sete anos de diferença, minha infância sempre fui uma criança de brincar sozinha e sempre tive muito contato com minha família paterna, aos quatro anos entrei na escola desse momento até o meu 1º ano no Ensino Fundamental mudei de escolas muitas vezes e tenho pouquíssimas lembranças da minha Educação Infantil.

A mudança para o Ensino Fundamental são mais vivas e dela a minha melhor recordação são de duas professoras ambas me ajudaram a ter facilidade com matemática e até mesmo a gostar da disciplina que nunca foi meu forte, lembro que nunca fui à aluna nota dez, mas também nunca fui a pior aluno, sempre me identifiquei melhor com as matérias de ciência e história.

O Ensino Fundamental apesar de muitas lembranças foi um momento familiar bem complicado aos sete anos meu irmão nasceu e com poucos meses de vida seu laudo foi fechado ela tinha uma síndrome naquela época pouco conhecida chamada de síndrome de Williams, naquele momento minha família saía de uma bolha e ia para um realidade totalmente desconhecida e apesar de singelos atrasos foram necessárias inúmeras sessões de fisioterapia, fonoaudiólogo entre outras.

No final Arthur conseguiu andar, falar e de desenvolver, mas a então ida à primeira escola chegou e sentimos na pele a dificuldade que havia para encontramos uma escola que atendesse as necessidades dele entre erros e acertos algum tipo de negação emocional dos meus pais fizeram com que para nós Arthur iria para a escola apenas para o social e mesmo vindo de uma família de professoras o negacionismo muito o prejudicou.

Os anos se passaram e na minha vida educacional tudo estava bem, com tantas demandas para os meus pais eu continuei sendo a aluna que não dava trabalho e estava sempre. No ensino médio, as conversas sobre PAS, ENEM e entrar para faculdade fizeram com que eu começasse a pensar sobre o que iria fazer e uma identificação lá atrás sobre ser pedagoga voltou a aflorar com um projeto chamado SEMANA DE HISTÓRIA observando a

forma como um professor dava esse projeto e evoluíam os alunos e de como eu me identificava com aquilo me deu um norte e até mesmo pensar em fazer história.

Durante toda minha trajetória apesar de distantes meus pais se fizeram presentes e me deram o apoio e me incentivaram a fazer o ensino superior apesar de ambos não terem feito, fazendo as etapas do PAS e constantemente evolvida com o processo de aprendizagem do meu irmão, encontrei ali algo que tinha facilidade e gostava de ver e fazer, no momento de escolha para qual curso eu queria ingressar história virou segundo plano e lá estava minha escolha pedagogia.

No decorrer da minha graduação tive experiências que me ajudaram a construir aprendizados para minha melhor atuação como pedagoga principalmente na área que me fez enxergar um futuro como metodologias que deem espaço de criação e proporcionem interesse nos estudantes, o enxergar as potencialidades de todos como propulsor de aprendizagem, espaços para diálogos, necessidade do afeto, da ludicidade e do brincar, de pensar na minha atuação para exercício da cidadania e das experiências significativas que me fazem enxergar a educação em si como responsável por proporcionar aprendizagens reais para vida, para além do simples cognitivo.

Tudo que conseguir vivenciar até final da minha graduação me engradeceram para além de uma boa profissional, pois as experiências que me fizeram ter trocar e aprender com o outro me fazendo enxergar sob outra realidade me faz uma pessoa melhor.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	8
1.2 Integração X Inclusão.....	13
2. TEORIAS DE APRENDIZAGEM	15
2.1 Ambiente Escolar	17
2.2 A Família, A Escola E O Processo De Aprendizagem	18
2.3 pedagogia Do Afeto	20
2.4 Jogos Didáticos Como Complemento Pedagógico	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
REFERÊNCIAS	24

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E A APRENDIZAGEM DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Beatriz Ferraz de Queiroz¹

Resumo

As políticas públicas implementadas para educação inclusiva, permitiram uma ampla interpretação sobre o processo inclusivo. No entanto, ainda há dificuldades a respeito, do que vem a ser essa educação e, principalmente, em como as escolas e profissionais podem atuar para transformar esse espaço de igualdade para um contexto de equidade de oportunidades para todos, inclusive para crianças com deficiência. O objetivo do presente artigo é compreender o valor das relações pedagógicas como fator de favorecimento da aprendizagem de crianças com deficiências. Considerando-se que uma perspectiva inclusiva seja necessária alterar um ensino padronizado e homogêneo que se baseia na ideia da universalização de processos de aprendizagem. Trata-se de uma revisão literária a partir dos principais autores: Isolete Fatima Bedeli e Ana Flavia Hansel (2016), Vygotsky (1989) e Albertina Mitjans Martín e Fernando González Rey (2017), que revelam a importância de se agregar ao ambiente de ensino do educando uma atenção especial, como carinho, afeto e atenção, num “fazer junto”, com atividades desafiadoras e recompensadoras dentro das experiências e práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência; Políticas Públicas; Inclusão

Abstract

As public policies aimed at inclusive education, they allowed a broad interpretation of the inclusive process. However, there are still the difficulties to do that come to this education, and how schools and professionals can act mainly to transform this space of equality into a context of equal opportunities for all, including children with disabilities. The aim of this article is to understand the value of pedagogical relationships as a factor in favoring the learning of children with disabilities. Considering that an inclusive perspective is necessary to change teaching and a homogeneous perspective that is based on the idea of universalization of learning processes. This is a literary review from the main authors: Isolete Fatima Bedeli and Ana Flavia Hansel (2016), Vygotsky (1989) and Albertina Mitjans Martín and Fernando González Rey (2017), teaching the student special attention, such as affection, affection and attention, in a “doing”, with challenging and rewarding activities within the pedagogical experiences and practices.

Keywords: Disabled People; Public Policy; Inclusion

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília

1.Introdução

Para melhor compreender a constituição da educação inclusiva no Brasil se faz necessário a visão de como foram sendo implantadas políticas públicas que contemplam a compreensão sobre a pessoa com deficiência, e principalmente, de como reflexos de antigos conceitos mesmo com grandes avanços legais como o apresentado pela Declaração de Salamanca, em 1994, ainda criam barreiras para práticas cotidianas dentro da sala de aula. Pode-se reconhecer que há um cenário em que as políticas públicas implementadas para educação inclusiva, permitiram uma ampla interpretação sobre o processo inclusivo. Há ainda dificuldades a respeito do que vem a ser essa educação e, principalmente, de que como as escolas e profissionais podem atuar para transformar esse espaço de apenas o local de igualdade para um contexto de equidade de oportunidades para todos, inclusive para pessoas com deficiência. Desta forma, elas talvez consigam exercer plenamente seu direito a uma educação de qualidade.

Nessa escola inclusiva, as potencialidades de todos tornam-se campos de oportunidades. A relação família-escola, importante aspecto do processo de aprendizagem, pode favorecer, desde a aceitação plena da criança com deficiência, até a compreensão da aprendizagem como mais do que um processo meramente mecânico e limitador, ou seja, para uma aprendizagem significativa e principalmente de atuação ativa e singular da pessoa nesse processo.

Tais questões, como a implementação de políticas públicas, os processos de integração e inclusão no ambiente escolar e a aprendizagem como processo singular a cada indivíduo seus reflexos, desafios e dificuldades o presente trabalho tem como objetivo geral compreender a relação de práticas pedagógicas com aprendizagem de pessoas, principalmente, de crianças com deficiências. Para tanto considera-se neste estudo que na perspectiva inclusiva seja necessário alterar um ensino padronizado e homogêneo que se baseia na ideia da universalização de processos de aprendizagem.

Como objetivos específicos estão: Identificar como as políticas públicas para educação de crianças com deficiência se constituíram como direito social e elencar aspectos pedagógicos na educação de crianças com deficiência

A relação pedagógica é um sistema comunicativo entre professor e aluno que envolve experiências de aprendizagem. Desta forma essa relação não se trata apenas de um encontro

das partes citadas, mas sim um relacionamento capaz de possibilitar empatia e comunicação para portanto dar abertura segura para o processo de aprendizagem.

A presente pesquisa foi feita utilizando uma revisão literária, de acordo com Antônio V. Bento (2012), trata-se de um processo de investigação que busca localizar, analisar, sintetizar e interpretar trabalhos já publicados afim de compreender de forma mais precisa sobre os dados de um determinado tema assim como as suas lacunas e contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. Segundo Cardoso et al (2010) “cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura” (p. 7), dando assim constante evolução ao conhecimento.

1.1 Marcos históricos e normativos da educação para crianças com deficiência

Partindo do histórico de atendimento às pessoas com deficiência, na educação brasileira, os primeiros indícios de interesse teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (MEC/SECADI, 2018).

Com o passar dos anos e a mudanças políticas que aconteceram, um marco legal, inicia um avanço as concepções de educação especial, a Lei nº 4.024 de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 88 diz que: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (CÂMARA, 1961, p. 1).

A partir de então, ficava legitimado o acesso de pessoas com deficiência, à educação, em escolas regulares, dando, assim, oportunidade a estes integrarem-se socialmente e participarem do mesmo sistema educacional que atende a todos os cidadãos. Todavia, na década de 70, ocorre um retrocesso com a implementação Lei nº 5.692/71, que reforma o ensino de primeiro e segundo grau, alterando a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), ao assegurar em seu artigo nono “tratamento especial” aos alunos que apresentassem deficiência físicas e ou mentais, superdotados ou atrasos quanto à idade-série, reforçando assim os ideais que compreendem pessoas como normais e anormais.

Em, 1973, cria-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) responsável pela educação especial no Brasil difundindo o movimento da integração escolar dos

indivíduos com restrições físicas ou mentais. A Constituição, aprovada em 1988, traça um novo marco de concepções, trazendo grandes avanços para a educação inclusiva. No que tange aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil em seu artigo terceiro, inciso quinto ressalta-se como dever do Estado: “IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 1).

Destacam-se alguns deles, que garantem essa igualdade de direito pela educação indecentemente da sua condição, a começar pelo artigo 205 que estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988,).

Dando continuidade o artigo 206 inciso I que destaca que: “I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988, p.56). E, por fim, o inciso III do artigo 208, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p.56).

Em reforço e alerta aos pais, como principais agentes na educação de seus filhos, tendo estes a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, em seu art. 55 define: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 44).

Paralelo a esses acontecimentos na mesma década tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) que traz em seu artigo 3 inciso V – “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” como a Declaração de Salamanca (1994) passa a ser um grande instrumento de intervenção das políticas públicas de inclusão na educação.

Em 1999, o decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853/89: dispendo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, conceituando deficiência e estabelecendo quem são essas pessoas para que assim assegura a elas um espaço no ambiente escolar. O que de acordo com o decreto nº 3.298, no artigo terceiro, incisos I, II e III define-se o deficiente:

Art. 3º - para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - Deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - Deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999, p. 1).

Sob esse viés, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – dá ênfase a um novo ponto de vista educacional, que oportuniza aos alunos com deficiência o reajuste curricular, na metodologia e na organização da escola, abrindo espaço para a terminalidade e a aceleração, em conformidade com as necessidades de cada um, o art. 24, inciso 5º e o art. 37, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que denotam a maneira com que a educação básica precisa organizar-se, com oportunidades de aprendizado apropriadas, tendo em vista as características dos educandos, seus objetivos, características de vida e trabalho, através de cursos e exames.

No final da década, a Convenção da Guatemala (1999), regulamentada no Brasil pelo decreto de nº 3.956/2001 exige uma nova compreensão a respeito da educação especial que a afaste da conjuntura de diferenciação e a leve para uma a concepção de uma educação que realmente estivesse aberta e conseguisse eliminar barreiras que inviabilizam o acesso de pessoas com deficiência e que tenham o mesmo direitos e liberdade à escolarização.

Nessa perspectiva, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – prioriza esta nova visão educacional, que oportuniza aos educandos com deficiência a adaptação curricular, metodológica e organizacional da escola permitindo também a terminalidade e a aceleração de acordo com as necessidades de cada pessoa, os artigos 24, inciso V e o art. 37, parágrafo primeiro da LDB denotam a maneira com que a educação básica deve-se organizar: “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996.).

A educação inclusiva é a confirmação de direitos humanos. Pois, a educação inclusiva “é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (MEC/SECADI, 2018, p. 1).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SECADI, 2018, p. 1).

Frente ao um diálogo mundial pela inclusão que se ultrapassa para além dos contextos educacionais, há uma responsabilidade social em defesa do direito de todos seus educandos independente de suas condições a aprenderem e participarem, isentos de qualquer tipo de discriminação. No entanto, em 2021:

Menos de 15% dos dispositivos das metas do Plano Nacional de Educação serão cumpridos no ritmo em que se tem avançado, até o prazo de 2024. A três anos do fim de vigência da principal legislação da educação nacional, a estimativa é que, dos 41 dispositivos de meta do PNE mensurados, somente 6 devem ser cumpridos em seus respectivos prazos, aponta balanço anual da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. [...] Em sete anos de vigência, apenas 5 das 20 metas tiveram cumprimento parcial. Os casos positivos dizem respeito a metas não ambiciosas e que nasceram já próximas do cumprimento (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2021, p. 1).

Ou seja, apesar da constatação e do entendimento de que a educação inclusiva é de suma importância para atender às demandas sociais, a educação inclusiva vem sofrendo com a falta de apoio da administração pública, junto de todo o sistema educacional de maneira geral.

1.2 Integração x Inclusão

Para melhor compreender o processo que direcionou a tomada de decisão nas políticas públicas voltadas para a educação de alunos com deficiência, faz-se necessário abordar os conceitos de integração e inclusão.

Segundo a autora Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) o processo de integração “refere-se mais especificamente a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais.” (2003, p.15) Neste sentido a integração escolar significa um passo de iniciativa ao fim da segregação dessas pessoas dando a elas uma oportunidade de transitar pelo sistema educacional, em todos os seus tipos de atendimento, tratando-se assim de uma inserção parcial visto que ainda há uma segregação no que diz respeito aos atendimentos.

Em contrapartida a inclusão escolar não se trata apenas de uma simples inserção desses alunos, mas sim de um questionamento geral acerca das políticas públicas e da própria organização escolar, pois em sua concepção incluir implica em uma mudança radical da perspectiva educacional visto que seu objetivo não atinge apenas o aluno com deficiência mas todo o grupo escolar para que se tenham um sucesso no processo de aprendizagem.

Diante de um histórico de delegações e brechas do ensino para deficientes, e o surgimento da “integração” como forma de reverter o pensamento do deficiente como “pessoa incapaz”, sendo ela quem deve se adaptar ao sistema social. Assim, encontra-se em nossas políticas nacionais de educação especial a integração escolar como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo em permanência na escola (MEC/SEESP, 1994, p.18).

Tal educação poderia ocorrer segundo o mesmo documento em classes comum para aqueles “[...] que possuem condição de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC/SEESP, 1994, p.19).

Um dos exemplos claros dessas confusões teóricas são nossos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares– Estratégias Para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Na sua apresentação dispõe:

Buscando subsidiar os professores brasileiros em sua tarefa de favorecer seus alunos na aplicação do exercício da cidadania, a Secretaria de Educação Fundamental e a Secretaria de Educação Especial, em ação conjunta, produziram o presente material didático-pedagógico intitulado ‘Adaptações Curriculares’ que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC, inserindo-se na concepção da escola integradora defendida pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC/SEF/SEESP, 1998).

Poderia, ainda, em classe especial em escola regular; classe hospitalar; centro integrado de educação especial, professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial, sala de recursos e atendimento domiciliar, essa diversidade de serviços oferecidos a esse grupo. Isso fez com que boa parte daqueles alunos que tinham dificuldades em se adaptar ao sistema de ensino regular fossem direcionadas para essas salas especiais e dificilmente conseguiriam voltar para o ensino regular pelo rótulo que estas davam a seus alunos. Sob a ótica do escrito no parecer CNE/CEB nº 17/2001:

[...] sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidade de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p. 8).

Os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos e ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 19).

Percebe-se que o movimento de integração apesar dos avanços legais propostos como dito anteriormente consegue segregar esses alunos os dando espaços próprios de aprendizagem e que apesar de ter como foco dar visibilidade social a eles em seu contato com

os ditos “normais”, e de garantir uma educação de qualidade a integração não traz como objetivo atender essas necessidades educacionais como parte do todo dentro do ensino regular mas que sim como um problema a parte dessa educação.

Não se pode negar que a parti desse processo surge uma nova visão no que tange a responsabilidade do Estado em garantia de acesso e qualidade a educação dessas pessoas apesar de ainda cair no simples conceito de inserção.

A inclusão por sua vez, conforme Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), não se trata apenas de uma simples inserção dessas pessoas com deficiência as salas de aula, mas sim de um questionamento acerca das políticas públicas e da organização educacional como todo, trata-se de uma mudança radical ao sistema que deve sem exceção atender as demandas daqueles que frequentam as salas de aula de ensino regular.

Compreender a inclusão em sua essência implica em perceber a necessidade de uma mudança que não atingi ou beneficia apenas as pessoas com deficiência, mas a todos os demais de forma que ambos obtenham sucesso no seu processo de aprendizagem de forma geral.

A perspectiva inclusiva na qual a autora se refere, traz nossas instituições como ambientes que precisam entender e atender tais necessidades sem discrimina-las pois a escola enquanto propulsor de aprendizagens e descobertas torna-se parte de um processo não só educacional quanto social visto que ali a visibilidade para essas pessoas com deficiência tenha impacto para o mundo fora de seus muro.

2. Teorias de Aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem, manifestadas pelos alunos ao longo de seu processo, surge a partir de inúmeras perspectivas conceitos e modelos explicativos diversos. Durante muitos anos, esses atrasos ou problemas foram definidos pela deficiência de uma determinada habilidade, responsável pelos diferentes problemas de aprendizagem.

A aprendizagem, no ser humano, se dá pela motivação, elaboração e avaliação de seus aspectos sócio-históricos. O ser humano em seu processo de aprendizagem inventa, recria e acrescenta algo ao seu ambiente. Desta forma, podemos caracterizar a aprendizagem como a base da evolução das gerações (FONSECA, 1980).

Portanto, para que ocorra uma aprendizagem efetiva e que seja desenvolvida todas as potencialidades do indivíduo faz-se importante o estímulo recebido. O enriquecimento do envolvimento promove uma estimulação muita mais significativa quando este conecta o

indivíduo com algo que é de todo ser humano sua curiosidade sendo assim aprendizagem deve visar a utilização de todos os recursos do indivíduo, quer interiores, quer exteriores, no sentido de maximizar o seu potencial.

Considerando que este trabalho visa compreender o valor das relações pedagógicas como fator de favorecimento da aprendizagem de crianças com deficiências, destacaremos as teorias de Vygotsky (1989) e suas contribuições para evolução do conceito de aprendizagem. A visão, com que Vygotsky (1989), nos propõem a avaliar as possíveis limitações dessas pessoas com deficiência não nos leva a um olhar piedoso ou desanimado, mas, sim, de uma visão dialética do real que nos leve a racionar de modo que se existem problemas, existem possibilidades.

O autor deixa transparecer a sua crença na capacidade do ser humano de sua transformação, na capacidade desse indivíduo criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra, afirmado/afirmando? que não se trata apenas dessa capacidade, e sim dela associada a interação de fatores ambientais, proporcionando um entrelaçamento de fatores externos e internos.

Nessa perspectiva, a deficiência se converte, assim, num ponto de partida e na força propulsora do desenvolvimento, o que para Vygotsky (1989) origina estímulos de compensação e aplica-se da mesma forma ao desenvolvimento dos não deficientes a algo que é complicado. Apesar do reconhecimento da deficiência enquanto fonte propulsora, o autor enfatiza constantemente o papel do contexto sociocultural nesse processo de superação.

Adotar assim os paradigmas vygostyiano, indica, portanto, apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito com deficiência, levando em consideração que para ele, inteligência não se trata de algo estático e sim de algo que está em constante evolução, assim como, educar não se trata apenas de transferir e sim de promover o desenvolvimento dessa inteligência

Aqui o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nos ajuda a perceber como a ajuda do outro possibilita que esse educando produza mais do que se estivesse sozinho, visto que esse conceito nos aponta para o que ele tem em potencial para as suas possibilidades não realizadas. Diante de tais fatos Vygotsky afirma que todas as crianças podem aprender e se desenvolver, sendo que as mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois em sua visão, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1989).

Há uma expectativa com relação ao desenvolvimento de nossos sujeitos com deficiência, deixando ainda mais evidente que não se é qualquer ensino capaz de promover o

desenvolvimento. É necessário que esse processo de ensino-aprendizagem seja adequadamente organizado, de forma que sejamos capazes de compreender e trabalhar a mediação pedagógica que possibilite adequadamente a troca entre indivíduo e objeto de conhecimento e oportunizando que esse indivíduo aja sobre o objeto de conhecimento, qualquer seja sua natureza, explorando, estabelecendo relações da mesma natureza entre outras formas

2.1 Ambiente Escolar

A escola, enquanto local de preparação daqueles que logo irão atuar na sociedade enquanto cidadãos, inconscientemente reproduz o valor sobre a incapacidade das pessoas com deficiência e, assim, encontra grandes dificuldades em trabalhar todos os aspectos que possibilitam uma educação inclusiva e os processos de aprendizagem como algo individual singular. Dentro de tal realidade nossa maior dificuldade enquanto profissionais da educação está na busca de como tornar nossas práticas pedagógicas em uma aprendizagem que faça sentido para todas as crianças.

Em um cenário de uma educação que se constrói sob visão excludente, apesar dos documentos, grupos sociais e reivindicação sobre a educação inclusiva, o resultado é a limitação e rebaixamento social das crianças com deficiência devido à representação social sobre o deficiente e a deficiência. Assim, a educação passa a ser um processo sistemático, homogêneo e padronizado em que ao menor sinal demonstração de dificuldade por parte dos alunos seria imprescindível uma resposta imediata à essa dificuldade (MARTINEZ; REY, 2017).

No entanto, persiste, na maioria dos casos, uma compreensão relacionada a problemas eminentemente médicos, tanto no seu diagnóstico como no seu tratamento. Esse viés medicalizante se desdobra para nossos educadores como sensação de estarem isentos da responsabilidade para com esse aluno e seu processo de aprendizagem, em um efeito paralisante. Mitjans Martínez e González Rey (2017) explicam o diagnóstico como elemento que caracterizam rótulo, inviabiliza, ao professor, enxergar o aluno na sua singularidade, e, mais especificamente, a considerar os diferentes aspectos que podem estar participando, favorecendo ou não, processos de aprendizagem, atrapalhando, assim, a análise de possíveis pontos de ancoragem de estratégias pedagógicas e de potenciais mudanças que favorecem todo esse processo.

Diante de uma forma de educar em que há uma enorme valorização na aprendizagem descritivo-reprodutivista, inconscientemente assumidos por nossos educadores, a aprendizagem passa a ser uma verdadeira transmissão de conteúdos não possibilitando aos nossos alunos construam reflexões próprias a respeito dos conhecimentos que lhe são apresentados. Essa tendência, acaba por desestimular a construção de conhecimentos dando espaço para um processo de reprodução e memorização, em outras palavras há um conteúdo pronto a ser engolido por nossos alunos e que nada de novo consegue ser acrescentados por eles (MARTINEZ; REY, 2017).

Então para que se possa evoluir para uma aprendizagem significativa com nossos educandos é essencial que a ideia de uma aprendizagem reprodutivista dê espaço para um conhecimento que sirva como orientador de um posicionamento da pessoa que está aprendendo, dando oportunidade de reflexão e de produção de ideias como um momento de real aprendizagem, fazendo com que essa pessoa consiga se envolver com aquilo que está aprendendo. Há, portanto, que levar em consideração as emoções que esse sujeito desenvolverá como resultado dessa aprendizagem como também daquelas que tem sua origem na singularidade de cada pessoa. Se faz necessário compreender, enquanto educadores, a motivação e a emoção como partes desse processo de aprendizagem.

O educador logo assume papel essencial para que as práticas pedagógicas pensadas para aqueles com deficiência não sejam definidas por seus diagnósticos, mas, sim pelo processo de aprendizagem das crianças com deficiência, ou seja, entender que dificuldades de aprendizagem não se constituem como um problema bio-orgânico, mas sim de configurações organizadas no processo de aprender (MARTINEZ; REY, 2017).

2.2 A família, a escola e o processo de aprendizagem

Segundo Maria Auxiliadora Dessen *et.al*, Costa (2007), em artigo a respeito da família e da escola como contextos de desenvolvimento humano, os papéis que a família e a escola executam na trajetória de vida dos nossos educandos são fundamentais para o desenvolvimento humano e, a relação que se cria entre eles, está totalmente ligada à como reagem e participam do processo de aprendizagem.

A família, enquanto primeira instituição social onde a pessoa convive, é responsável por toda transmissão no que diz respeito a crenças, valores e ideais. É vista, também, como a primeira mediadora entre o homem e a cultura representando, portanto, a matriz da

aprendizagem humana que propicia a formação de relações interpessoais nas suas dinâmicas coletivas e individuais.

Essa matriz nos prepara para situações cotidianas por meio de experiências e formação subjetiva do ser humano, sendo assim família significa socialmente um importante contexto de transformações sociais.

O espaço da escola representa uma diversidade de ideias e convívios interpessoais. É na escola, portanto, que serão (re)elaborados os conhecimentos sociais produzidos, permitindo assim, a promoção de uma aprendizagem efetiva possibilitando a evolução das funções psicológicas superiores (memória seletiva, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos), onde o indivíduo é inserido numa rotina com objetivos acadêmicos e sociais.

A família e a escola assumem, cada um, valores significativos sobre o desenvolvimento do educando e, dessa forma, a importância nas inter-relações que ocorrem nos contextos sociais sendo propulsores da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A escola precisa estabelecer um vínculo produtivo, pois essa comunicação possibilita a atuação positiva da família do aluno com deficiência, como incentivadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa conexão pode ser estabelecida através de associações de pais e mestres, do conselho escolar, dentre outros espaços de participação. Assim, pode-se propiciar o diálogo entre a família e a comunidade escolar, arregimentando relações mais estreitas no reconhecimento de valores e atitudes educativas, vigoradas tanto em casa quanto na escola. É o investimento em espaços que valorizem, reconheçam e trabalhem as diversas práticas educativas, utilizando-a como ferramenta importante nos processos de aprendizagem.

Desta forma, a família assume a responsabilidade de estar presente nos projetos escolares e dar o apoio em casa, de forma que esse aluno compreenda os dois ambientes como parceiros em sintonia e enxergando ambos como parceiros de apoio ao seu desenvolvimento. Assim como, a escola deve ter a sensibilidade sobre o contexto familiar, é interessante que a família busque sempre estar a par de toda situações ocorridas no contexto escolar para que assim haja um pleno envolvimento de todos.

Em resumo, essa inter-relação exige um dinamismo entre ambas as partes para que ocorra reflexos positivos no desenvolvimento. Não se trata de delegar responsabilidades e sim de trabalhar em parceria para que, assim o processo seja de uma aprendizagem significativa e prepare o estudante com deficiência não apenas como um reproduzidor e sim um produtor de conhecimentos e atuante social.

2.3 Pedagogia do afeto

Levando em consideração, o artigo de Maria Stela Oliveira, Raimunda Cid Timbó e Maria Angélica Pires de Sousa, e sob a perspectiva de que todo educando tem o direito de encontrar na escola oportunidades concretas para que se possa desenvolver plenamente.

O professor enquanto mediador dessa ação não pode deixar de pensar e ter atitudes que objetivem uma relação afetiva nesse contexto.

Baseando-se numa visão mais integrada do ser humano e dando ênfase às interações sociais com destaque determinante do outro no desenvolvimento e na sua própria constituição individual. Por meio do artigo destacando a fala Pádua (2010, p 57), compreendemos o afeto como “o princípio fixador das relações humanas”, ou seja, sem o afeto não se é possível construir um vínculo entre os seres.

Trata-se, portanto, do que Piaget considerado como vidas inseparáveis (vida cognitiva e vida afetiva), apesar de distintas, o ato de inteligência pressupõem de uma regulação energética interna como interesse e esforço, a relação afetiva entre a necessidade e o objeto susceptível de satisfazê-la.

Já Wallow (1982) afirma que o afeto não se desvincula dos outros aspectos do indivíduo. Ele é fundamental para se erguer o conhecimento no indivíduo. Todo ser humano é um ser social e o primeiríssimo instrumento que a criança dispõe para alcançar os seus propósitos é a afetividade. Dessa forma, ela vai se relacionando com o adulto e apoiando-se em outrem, até sentir-se mais capaz, como qualquer outra espécie do reino animal.

O autor enxerga uma diferenciação entre emoção e afetividade. A afetividade media a relação entre o educando e o outro, fundamental na construção da identidade. Com o surgimento de elementos simbólicos a criança passa por uma fase de transformação das emoções em sentimentos. O professor deve levar em consideração a afetividade por ser o facilitador que interage com os alunos na edificação do saber e, por isso, deve saber ensinar, garantindo assim, que todos os alunos possam aprender e desenvolver seu raciocínio. O relacionamento professor/aluno é fator determinante sobre o clima emocional da sala de aula, podendo ser positivo, afetuoso, cordial, de apoio ao aluno.

Proporcionando a esse educando a sensação de segurança, não teme a crítica e a censura do professor. O professor deve ter uma boa convivência com o aluno e procurar dialogar. Freire (1980) ressalta a importância do diálogo, ao afirmar que o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação são inseparáveis daqueles que dialogam de forma ser preciso transformar e humanizar.

A afetividade é muito importante e, o nível de ansiedade do aluno pode manter-se baixo e descontraído se houver um clima propício, fazendo com que o aluno crie e renda mais intelectualmente.

Se a situação for o inverso, o aluno terá temor, medo da crítica e hostilidade do professor, a atmosfera da sala de aula não contribuirá positivamente. Apesar de um fenômeno íntimo e subjetivo, a afetividade não se trata de um fenômeno independente social no qual esses educandos estão inseridos, pois a qualidade dessas interações entre sujeito e ambiente são capazes de criar condições de canalizarem e colaborarem para produção de conhecimento.

Do ponto de vista de Wallon (1995), o professor executa um papel dinâmico nesse processo de formação do ser do aluno. É, assim, um detentor de privilégios, por conhecer as etapas de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e, de alguma forma, encontra-se em condições de responder às suas expectativas, necessidades e possibilidades.

É necessário sempre reforçar que o professor é também uma pessoa com afeto, que ainda é afetado pelo ambiente que está imerso, tanto quanto o aluno com quem se relaciona. E, a partir do momento em que abre campo para que o processo de desenvolvimento do aluno torne-se facilitado, promove em si mesmo mudanças quanto ao desempenho de seus papéis.

Ademais, o afeto no contexto escolar leva uma relação estreita entre professores e educandos, e significa assim importante meio para descobrir estratégias e procedimentos integradores do processo de aprendizagem.

2.4 Jogos didáticos como complemento pedagógico

A partir das colocações expostas no artigo de Isolete Fatima Beledelli e Ana Flavia Hansel (2016), e considerando os jogos didáticos como parte do trabalho pedagógico que deve ser valorizado por viabilizar ao aluno um ambiente rico em estratégias metodológicas que favoreçam o seu cognitivo e sua autonomia na aprendizagem, percebe-se assim uma possibilidade de trabalhar conteúdos curriculares respeitando o ritmo escolar de cada indivíduo e a construção de conhecimentos significativos.

Sendo assim, a proposta desse tipo de jogos deve então garantir uma ação pedagógica que nos leve enquanto educadores sair de suas formas mecânicas de ensino promovendo uma outra realidade de aprendizagem que se reconstrói e leva a caminhos prazer e significados visto que há uma valorização e ampliação dessa aprendizagem.

Dentro então dessa perspectiva as autoras destacam a ideia de Rizzi e Haydt (1997), a respeito das três categorias de jogos e sua evolução conforme as fases de desenvolvimento, sendo eles: jogo do exercício sensório- motor, jogo simbólico e o jogo das regras.

Dando ênfase ao jogo das regras, aqueles que se manifestam aos cinco anos e predominam durante toda vida, regulamentados por regras em que as crianças assumem papéis independentes, opostos ou cooperativos, planejando estratégias para obter um melhor desempenho para Rizzi e Haydt, (1997), esses tipos de jogos são responsáveis por auxiliar as crianças a ordenar seu tempo, espaços e movimentos desenvolvendo as áreas cognitivas, afetivas e motoras, ajudando também no desenvolvimento da autonomia e da socialização.

Outro autor que também contribui para a importância desses jogos para as ações pedagógicas, Chateu (1987), afirma que são esses jogos responsáveis por manifestar na criança a sua curiosidade pessoal contribuindo para o desenvolvimento da capacidade construtiva, da imaginação e da sistematização que a prepara para as realizações concretas e para formação da própria personalidade e da sua autonomia.

Ou seja, baseando-se nas ideias dos autores acima, o jogo não é apenas um divertimento sem fundamento, não que não possa ser, já que o brincar em essência é o desenvolvimento e contato pessoal da criança com o meio, mas visto como ação pedagógica deve então ser visto como fonte onde o pensamento começa a se projetar, já que esses jogos na educação são uma ponte entre a infância e a vida adulta.

Outro ponto, também importante para compreender função pedagógica dentro dos jogos está no exposto por Kishimoto (1997), destaca o jogo como um recurso eficaz na educação, pois cria um espaço propício ao desenvolvimento e à aprendizagem, motivando os envolvidos na superação dos obstáculos cognitivos e emocionais, vivenciando experiências positivas, despertando o interesse, estimulando a reflexão, a descoberta, a assimilação e uma melhor integração nas relações sociais.

Nesse sentido, os jogos devem estar abastecidos de propostas que façam o aluno assimilar pela observação e pela manipulação dando condições facilitadoras de aprendizagem, desencadeando uma maior interação tanto com os colegas quanto com o professor que passa a exercer papel de mediador da situação assim como estabelecendo afetividade para que a criança consiga construir seu conhecimento cognitivo, físico e social promovendo sua participação ativa.

Voltando-se então para o foco dessa pesquisa que é a aprendizagem de crianças com deficiência, a dificuldade de assimilação de conteúdo, os jogos são então estratégias metodológicas que usam de um material concreto favorecendo então ao aluno uma reflexão,

análise, criação e interação, facilitando a construção do conhecimento e promovendo a aprendizagem por meio de atividades práticas.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo geral compreender a relação entre práticas pedagógicas e aprendizagem de pessoas com deficiência a partir de uma análise literária feita das obras dos autores: Isolete Fatima Bedeli e Ana Flavia Hansel (2016), Vygotsky (1989) e Albertina Mitjans Martín e Fernando González Rey (2017), conclui-se que o processo de aprendizagem em todos os casos sejam de pessoas com ou sem deficiência necessitam de um apoio amplo entre todos os envolvidos (família, escola e sociedade) de forma que garantam o seu direito de acesso e qualidade de educação, visando uma aprendizagem significativa e que valorizem suas potencialidades para o desenvolvimento saudável de outras.

Trata-se de um caminho que precisa distorcer conceitos e práticas assertivas de inclusão que promovam não somente um desenvolvimento cognitivo como também um desenvolvimento pleno para que possa exercer sua cidadania e principalmente o convívio social.

As garantias legislativas que se conquistaram até aqui mostram um caminho de anos para um espaço não apenas de inserção, mas de própria participação e inclusão dessas pessoas que apesar de respaldados por muitas leis encontram dificuldades em se desvincular da sua deficiência e de ser um indivíduo para além dela.

Ao final dessa revisão lançamos um olhar para deficiência sob outra concepção, que nos permite enxergá-la como propulsora de aprendizagem e de desenvolvimento, valorizando o que há de habilidades no educando e que amplia possibilidades de práticas pedagógicas que afetem a monotonia do ensino e aprendizagem de todos.

Referências

- AMARAL, Marciliana Baptista; BARBOSA, Rita Petronilho; JESUS, Sônia Cupertino de; PENNA, Guilherme Aparecido; TALMAS, Elismara Vaz. **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, n. 16, 2014. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDk5.pdf>>. 22 jan. 2022
- BEDELI, Isolete Fatima; HANSEL, Ana Flavia. **A importância dos jogos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual.** Cadernos PDE, Volume I, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_isoletefatimabeledeli.pdf>. Acesso em 22 jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. 22 jan. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>>. 22 jan. 2022
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. 22 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. 22 jan. 2022.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001 – Homologado.** Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. 22 jan. 2022.
- CÂMARA. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1961. Disponível em: <[https://cdcp.com.br/pei/](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cab e%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos.> . 23 jan. 2022.</p><p>CDCP. PEI – Programa de Enriquecimento Instrumental do Prof. Reuven Feuerstein. CDCP - Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná, 2021. Disponível em: <. Acesso em 23 jan. 2022.
- COSTA, Doris Anita Freitas. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** Scielo, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007>. Acesso em 23 jan. 2022.
- COSTA, Maria Stela Oliveira; TIMBÓ, Raimunda Cid; SOUZA, Maria Angélica Pires de. **Benefícios da Afetividade no contexto interativo da sala de aula.** 2016. Disponível em: <<https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2016/03/03-Artigo->

[BENEF%C3%8DCIOS-DA-AFETIVIDADE-NO-CONTEXTO-INTERATIVO-DA-SALA-DE-AULA.pdf](#)>. Acesso em 22 jan. 2022.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, v. 17, n. 36, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?lang=pt>>. 23 jan. 2022.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? E como fazer?**. São Paulo: Moderna Editora, 2003.

MARTINÉZ, A. M; REY, F. G. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. 23 jan. 2022.

OLIVEIRA, Eliane Viana de. **Afetividade e desenvolvimento, uma relação necessária**. Trabalho de conclusão de curso. Rio de Janeiro, Universidade Cândido Mendes, Pós-graduação Lato Sensu, 2012. 46 p. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/K221514.pdf>. 22 jan. 2022.

SILVA, Aylla Monise Ferreira da. **A importância da afetividade do contexto educacional**. 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420_14147.pdf>. Acesso em 24 jan. 2022.

SILVA, Catia Alire Rodrigues Arend da. **Políticas públicas da educação inclusiva de 1990 a 2009: conquistas e contradições na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação Básica**. 2011. Disponível em <<https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1370>>. 22 jan. 2022.

VYGOTSKY, LS. **Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de Defectologia**. Havana: Editora Pueblo Y Educacion, 1989.

Wallon, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1995.