



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

KÁTIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: inclusão do estudante com Síndrome de Down no
Ensino Médio

SÃO LUÍS
2024

KÁTIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: inclusão do estudante com Síndrome de Down no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores.

Linha de pesquisa: Formação de professores e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Íris Maria Ribeiro Rocha

SÃO LUÍS

2024

Aguiar, Kátia Regina Pereira de.

Afetividade e Educação: inclusão do estudante com Síndrome de Down no Ensino Médio / Kátia Regina Pereira de Aguiar. – São Luís (MA), 2024.
152 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Íris Maria Ribeiro Rocha.

1. Afetividade. 2. Inclusão. 3. Estudante. 4. Síndrome de Down. I. Título.

CDU: 376-054.57: 373.5

KÁTIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR

AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: inclusão do estudante com Síndrome de Down no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Íris Maria Ribeiro Rocha.

Aprovado em: 12 / 11 / 2024

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Íris Maria Ribeiro Porto (Orientadora)
Doutora em Ciências Sociais (UFPA)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Prof.^a Dr.^a Ivone das Dores de Jesus (Membro Interno)
Doutora em Educação (UFGD)
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Prof.^a Dr.^a Francisca Moraes da Silveira (Membro Externo)
Doutora em Educação (UFPA)
Universidade Federal do Maranhão - UFMA



Fonte: acervo Google

Em memória a minha mãe, que me ensinou o que é o amor, o afeto, o carinho, o respeito e a humildade.

Aos meus filhos, que me inspiram a ser uma pessoa melhor a cada dia.

A cada um de meus alunos, que deixaram e que deixam em mim memórias afetivas, que me inspiraram a consolidar este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Chegar a esta etapa do curso de mestrado é um momento de realização pessoal imensurável; academicamente, posso não estar alcançando o ápice de meus conhecimentos, mas pessoalmente este trabalho tem as marcas de meu coração.

Estes agradecimentos e relatos são de uma mulher, de uma mãe, de uma profissional, de uma esposa e de uma pessoa com Transtorno de Ansiedade, que lutou com seus próprios medos para realizar e para vencer mais uma etapa de sua vida.

Vencer os próprios limites talvez seja uma das tarefas mais árduas de um ser humano, e, contagiado positiva ou negativamente pelas interações e pelas situações da vida, pode-se seguir ou desistir de nossos sonhos e de nossos desejos, mas, mesmo com medo, consegui apoios incondicionais na pouca instrução educacional que minha querida mãe teve na vida e nas caminhadas acadêmicas de minha filha, que apenas está iniciando seus estudos na faculdade, e de meu filho João Miguel Pereira Borges, que, assim como minha filha, está iniciando suas vivências na fase escolar.

Agradeço primeiramente a minha querida amiga Kátia Geane Pires, por ser minha inspiração de resiliência, de perseverança, de desejo de mudança, além de amante da inclusão de pessoas com deficiência e brilhante profissional, que me inspirou, quando pensei em desanimar: meu sofrimento era bem menor do que o seu e, em todas as vezes que pensei em me abater, foi em você que busquei forças; você que me enviou aquele *link* do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva; você me conhece bem e sabia que meu sonho estava ali.

A minha mãe Marilda dos Reis Pereira (*in memoriam*), que comemorou comigo a notícia da aprovação neste mestrado, que se dedicou em vida à criação de seus filhos, de seus netos e de seus bisnetos e que não está comigo, para me abraçar na conclusão desta fase, mas que deixou uma linda herança, pois me ensinou que educar não é um ato de grosseria ou autoritarismo; para educar, basta compreender, respeitar e amar. Eu sei, mãe, que você “nunca vai me deixar”.

Foram tantas lutas e dificuldades enfrentadas, desde o momento de minha inscrição; quantas vezes estudei em lágrimas, com a força única de minha querida filha Geovana de Kássia Pereira Borges, quando meu corpo parecia não mais aguentar, quando minha mente não mais produzia e quando não conseguia mais escrever uma linha ou compreender os textos lidos.

Ao meu esposo Valdeci Borges, pela complexidade de viver em casal, sempre acreditando em meu potencial, a minha querida irmã Thamara de Aguiar, sendo um “furação em meio à calmaria”, a minha mãe biológica Gregória dos Reis, que me deu a honra da vida terrena, as minhas queridas tias Antônia Pereira e Raimunda de Carvalho, que têm todo um prazer em falar e em elogiar as conquistas alcançadas por mim.

A minha querida colega de curso de mestrado Carla Soriano, que, mesmo em uma amizade virtual, proporcionada pela interconexão que a tecnologia permite, bem como o curso de mestrado oferece, apoiou-me e não me deixou desistir, tirou-me as dúvidas e sempre esteve pronta a me ajudar, fosse com palavras, fosse com um breve “vai dar tudo certo!”

Agradeço à professora Iris Porto, pelos conhecimentos a mim repassados, que, assim como a colega Carla, apoiou-me nos meus momentos de desânimo. Agradeço a todos os alunos que passaram por mim, ao longo de meus 20 anos de magistério; vêm deles as maiores inspirações para este trabalho, dadas pelos tantos momentos de aprendizagens, de erros, de angústias e de inseguranças, bem como pela certeza de que me trouxeram as mais lindas vivências, memórias e aprendizagens, que contribuíram e ainda contribuem para a minha docência de maneiras especial e significativa.

Não poderia deixar de mencionar o apoio de meus colegas de trabalho, incluindo a coordenadora pedagógica e os gestores, que, com humanidade e com compreensão, apoiaram-me nestes meses de estudo. São tantas vivências, fases e pessoas que nos inspiram a seguir.

Agradecimento especial a minha aluna Elce Vitória, pela brilhante participação no Produto Técnico Tecnológico, ao ilustrador Renato Nascimento, por sua aceitação e participação neste sonho, e ao professor Arleson Eduardo, pela disponibilidade e por seus olhares de carinho e de respeito para comigo na finalização deste trabalho.

À inspiração Divina. Agradeço a Deus, pela sua força e pela sua infinita bondade em me manter neste propósito, pois cada ser humano tem suas crenças e suas aspirações e, por ser uma mulher cristã, acredito que Deus esteve e está comigo em todos os momentos de minha vida.

RESUMO

As discussões acerca das dimensões afetivas na Educação têm ganhado relevância nos estudos científicos, considerando-se a importância destas dimensões na aprendizagem dos estudantes, e a inclusão de pessoas com deficiência tem se expandido cada vez mais no Brasil. Na Educação Especial, a inclusão teve avanços significativos, por meio das mudanças exigidas pelas políticas públicas e pela mobilização da sociedade civil organizada. A pesquisa teve, como objetivo geral, analisar a contribuição da afetividade no processo inclusivo do estudante com Síndrome de Down na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Leandro Lobão da Silveira, no município de Bragança, Pará. A pesquisa se caracteriza como aplicada, com escopo de pesquisa descritiva e com procedimentos técnicos de pesquisas bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. A estratégia de pesquisa foi o estudo de caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Leandro Lobão da Silveira, localizada no município de Bragança, Pará, e o critério de escolha dos participantes foi estabelecido, por meio de amostra não probabilística com critério de conveniência, o qual resultou na seleção de um aluno com Síndrome de Down, de uma melhor amiga, de uma mediadora, de uma professora preferida, de uma coordenadora pedagógica preferida e de uma professora especialista. Quanto aos instrumentos de coleta, foi adotada a observação direta, com os usos de diário de campo e de entrevistas semiestruturadas. Em relação à técnica de análise de dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, proposta pela Bardin (2011). Os resultados demonstraram que as relações entre colegas se tornam um pilar fundamental para a inclusão de estudantes com Síndrome de Down, em que a conexão emocional e a reciprocidade promovem um ambiente, em que o acolhimento se torna uma prática cotidiana, favorecendo a integração social e, também, o desenvolvimento integral do aluno. Os resultados confirmaram, ainda, que o estudante pesquisado traz consigo uma concepção formada sobre afeto e define este sentimento e quem faz parte do círculo que lhe proporciona apoio afetivo. Os resultados se coadunam com a Tríade, apresentada por Pestalozzi (1746-1827), com os Conjuntos Funcionais, descritos por Wallon (1992), a partir do materialismo histórico-dialético, e com a Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky (1986-1934), confirmando as importâncias de uma abordagem inclusiva, baseada em aspectos afetivos, e de um suporte contínuo à trajetória educacional de alunos com deficiência. A pesquisa gerou, como produtos técnico-tecnológico e educacional, o gibi, intitulado *Meu amigo Down*, nos formatos

impresso e digital. Conclui-se que a promoção de uma Educação Inclusiva, baseada em aspectos afetivos, beneficia os alunos com Síndrome de Down e enriquece as comunidades escolar e social, e que o afeto e a cognição estão interligados, sendo aspectos positivos e indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e às práticas inclusivas.

Palavras-chave: afetividade; inclusão; estudante; Síndrome de Down.

ABSTRACT

Discussions about the affective dimensions of Education have gained relevance in scientific studies, considering the importance of these dimensions in student learning, and the inclusion of people with disabilities has expanded more and more in Brazil. In Special Education, inclusion has made significant progress through the changes demanded by public policies and the mobilization of organized civil society. The general aim of this research was to analyze the contribution of affectivity to the inclusion process of students with Down Syndrome at the Leandro Lobão da Silveira State School for Primary and Secondary Education, in the municipality of Bragança, Pará. The research is characterized as applied, with the scope of descriptive research and technical procedures of bibliographical and documentary research, with a qualitative approach. The research strategy was a case study of the Leandro Lobão da Silveira State School of Elementary and Secondary Education, located in the municipality of Bragança, Pará, and the criteria for choosing the participants was established by means of a non-probabilistic sample with convenience measures, which resulted in the selection of a student with Down Syndrome, a best friend, a mediator, a preferred teacher, a preferred pedagogical coordinator and a specialist teacher. As for the collection instruments, direct observation was adopted, with the uses of field diary and semi-structured interviews. Regarding the data analysis technique, we adopted the Content Analysis, proposed by Bardin (2011). The results showed that peer relationships become a fundamental pillar for the inclusion of students with Down's Syndrome, in which emotional connection and reciprocity promote an environment in which welcoming becomes an everyday practice, promoting social integration and the integral development of the student. The results also confirmed that the student surveyed brings a conception formed on affection and defines this feeling and who is part of the circle that provides him affective support. The results are consistent with the Triad, presented by Pestalozzi (1746-1827), with the Functional Sets, described by Wallon (1992), from historical-dialectical materialism, and with the Historical-Cultural Psychology, by Vygotsky (1986-1934), confirming the importance of an inclusive approach based on affective aspects and a continuous support to the educational trajectory of students with disabilities. The research generated, as technical-technological and educational products, the comic book entitled *My friend Down*, in printed and digital formats. It is concluded that the promotion of an Inclusive Education, based on affective aspects, benefits students with Down Syndrome and

enriches both school and social communities, and that affection and cognition are interrelated, being positive and indispensable aspects to the teaching-learning and inclusive practices.

Keywords: affectivity; inclusion; student; Down Syndrome.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa das regiões de integração do estado do Pará	28
Figura 2 – Localização de Bragança no estado do Pará	29
Figura 3 – Antiga estrada de ferro Bragança do Pará	30
Figura 4 – Roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia	36
Figura 5 – Cariótipo da Trissomia 21	40
Figura 6 – Gameta masculino com translocação robertsoniana nos cromossomos 14 e 21, com zigoto formado com variação cromossômica estrutural para Síndrome de Down.....	41
Figura 7 – Gameta feminino com translocação robertsoniana nos cromossomos 14 e 21, com zigoto formado com variação cromossômica estrutural para Síndrome de Down	41
Figura 8 – Principais sinais morfológicos da SD na face, nas mãos e nos pés	43
Figura 9 – Mapa mental da Tríade de Pestolazzi	56
Figura 10 – Mapa mental dos conjuntos funcionais de Henri Wallon	68
Figura 11 – Grupo de maior afinidade do estudante JD	81
Figura 12 – Descrição das características do personagem principal do gibi	100
Figura 13 – Principais personagens do gibi	101
Figura 14 – Imagem enviada pelo ilustrador	103
Figura 15 – Imagem do trabalho de traços realizado pela estudante	104
Figura 16 – Etapa de rascunho da cenas.....	107
Figura 17 – Exemplo da etapa descrita como “esboço do projeto”	108
Figura 18 – Acabamento final do traço	109
Figura 19 – Parte de luz e sombra das imagens e das cenas	110
Figura 20 – Colorização.....	111
Figura 21 – Balões, em que cada fala é colocada em seu devido lugar	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Porcentagens de alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns. 50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes selecionados na pesquisa.....	33
--	----

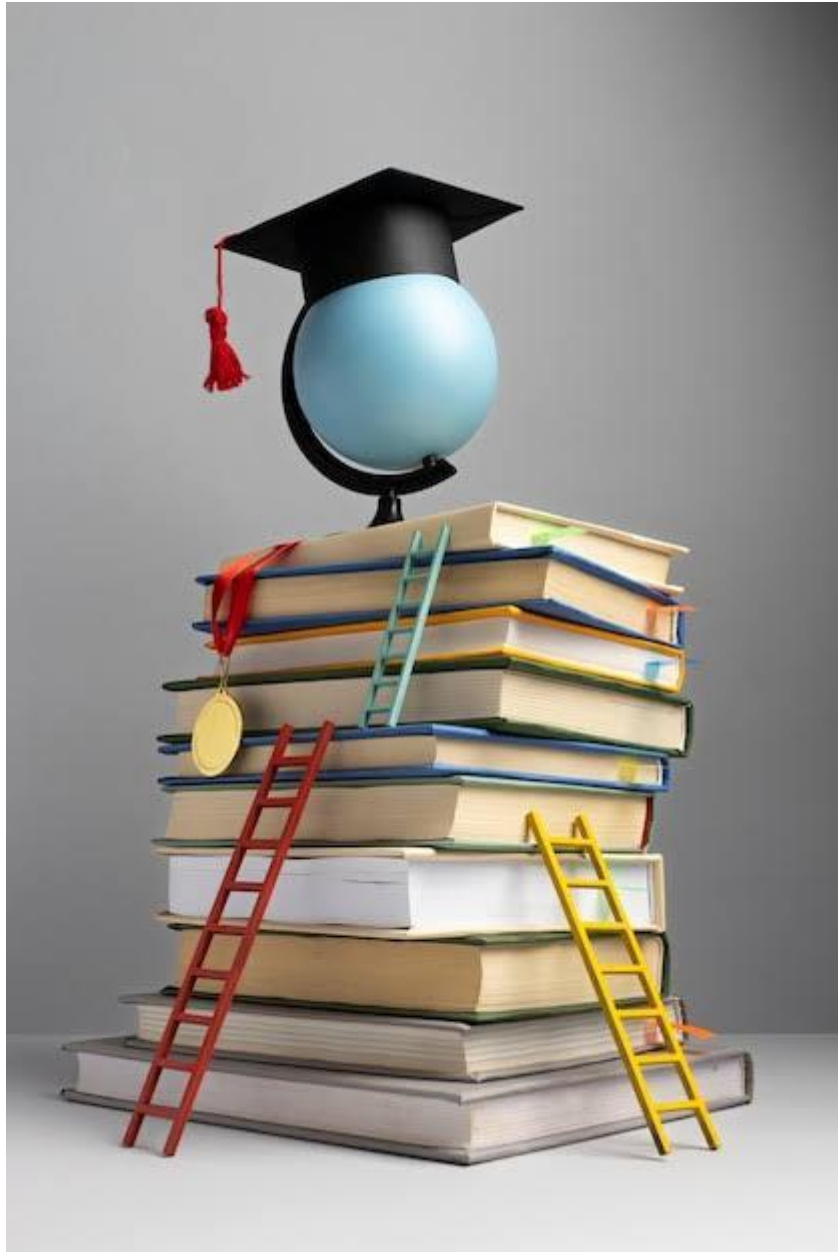
LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
CID	Classificação Internacional de Doença
CPS	Coordenadoria de Planejamento e Seleção
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
COOES	Coordenadoria de Educação Especial
EM	Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SBP	Sociedade Brasileira de Pediatria
SD	Síndrome de Down
URE	Unidade Regional de Ensino

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Breve recorte da vivência pessoal da autora.....	19
1.2 Problema de pesquisa e objetivos.....	22
1.3 Estrutura organizacional da dissertação	24
2 METODOLOGIA.....	26
2.1 Procedimentos metodológicos: situando o caso da pesquisa	26
2.2 Lócus da pesquisa.....	27
2.3 Instrumentos de coleta e participantes da pesquisa.....	31
2.4 Técnica de análise	34
3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO	36
3.1 Trissomia 21, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria	39
3.2 Educação e a pessoa com Síndrome de Down.....	44
3.3 A Educação Inclusiva, à luz dos planos nacional, estadual e municipal de Educação	45
3.3.1 Plano Nacional de Educação	46
3.3.2 Plano Estadual de Educação do Pará.....	48
3.3.3 Plano Municipal de Educação de Bragança (PA).....	51
4 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS AFETIVAS: SABERES NECESSÁRIOS A UMA PRÁTICA INCLUSIVA.....	55
4.1 Ensinar exige “querer bem”	61
5 A AFETIVIDADE, À LUZ DE WALLON, DE PIAGET E DE VYGOTSKY	65
5.1 A afetividade, de acordo com Henri Wallon.....	67
5.2 A afetividade, a partir dos conceitos de Lev Vygotsky	70
5.3 A afetividade, à luz de Jean Piaget.....	72
6 TECENDO OS RESULTADOS DA PESQUISA	76
6.1 Interações afetivas e suas implicações na inclusão do estudante com SD no Ensino Médio	77
6.2 Concepção de afeto, a partir da percepção do estudante com Síndrome de Down.....	79
6.3 Relação professor/estudante e impactos da afetividade, frente às organizações estrutural e curricular da Escola Leandro Lobão da Silveira	86
7 O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: O GIBI <i>MEU AMIGO DOWN</i>.....	96
7.1 O personagem principal e as suas características	100
7.2 Grupos de convivência do participante da pesquisa	101
7.3 Profissionais envolvidos na produção do produto técnico-tecnológico.....	102
7.4 Organogramas das etapas e das atualizações do paradiático/conceituação do HQ	105
7.5 Forma de apresentação do gibi	113
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA.....	125
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	127
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE MELHOR AMIGA DE JD.....	128
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE PRINCIPAL DA PESQUISA	129

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE PROFESSORA PREFERIDA	131
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	132
APÊNDICE G – <i>LINK</i> DO PRODUTO DIGITAL (<i>E-BOOK</i>)	133
APÊNDICE H – CONTRATO DE TRABALHO	134
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	136
ANEXO B – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE	141
ANEXO C – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES	142
ANEXO D – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	144
ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	149
ANEXO G – OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA	152



*“Me movo como educador porque, primeiro,
me movo como gente”*

(Paulo Freire)

1 INTRODUÇÃO

1.1 Breve recorte da vivência pessoal da autora

Com base no tema deste trabalho, optei por utilizar, nessa introdução, a epígrafe de Souza (2005), que, ao citar Piaget, afirma que a “[...] afetividade é o motor ou o freio da inteligência”.

Para a elaboração desta introdução, tomou-se, como inspiração, a tese doutoral de Irenilson de Jesus Barbosa, intitulada *No Olimpo da inclusão: a importância da afetividade para a educação de pessoas com deficiência visual*, apresentada à Universidade Federal da Bahia em 2016.

Em sua pesquisa, Barbosa (2016) utiliza, como introdutória, uma epígrafe sobre uma figura mitológica grega e, ao longo o trabalho, vai deleitando o leitor com um trabalho científico, que tenta “[...] minimizar os hermetismos da linguagem acadêmica”, sem fugir das exigências de um trabalho de doutorado, de forma que os leitores possam experimentar uma leitura atrativa, sem que haja prejuízos (Barbosa, 2016, p. 12).

A esse respeito, Barbosa (2016, p. 12) afirma:

[...] é uma tentativa de superar preconceitos e aliviar o fardo da leitura desprovida de atrativos, intercalando citações de mitos (nas aberturas dos capítulos) com o rigor das etapas obrigatórias, necessárias e norteadoras da pesquisa acadêmica, sem prejuízo de ambas.

Não será possível utilizar figuras gregas nesta paráfrase, entretanto se reconhece a importância da literatura empregada pelo autor no estudo da Educação Especial, identificando-se sobretudo a intencionalidade de reconhecimento dos envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, a presente pesquisa se constitui em uma leitura leve, que considera as balizas científicas necessárias a uma dissertação de mestrado. A intenção deste enunciado, baseado em Barbosa (2016), é a de identificar a presença de pessoas reais na tecitura do trabalho, atingindo o ápice do envolvimento dos sujeitos na pesquisa.

Na visão de Barbosa (2016, p. 13), há um conjunto de elementos e de fatores, que nos trouxe até aqui, tendo em vista que:

[...] o que segue é, portanto, a maneira que encontrei de apresentar essa tese, declarando minhas implicações com o objeto de estudo e fazendo notar a

presença de vozes, pessoas, circunstâncias e experiências que me trouxeram até aqui.

Somos seres com capacidade de aprender, a partir do ambiente em que estamos inseridos. Segundo Vygotsky (2001), em sua teoria abrangente sobre a aprendizagem, somos moldados por nossas experiências, que englobam tanto os momentos positivos quanto os desafios inerentes à existência humana. Essa visão nos leva a compreender que, ao longo da vida, precisamos tomar decisões, e que, embora medos e incertezas façam parte deste processo, eles não devem nos impedir de seguir em frente. A tomada de decisão envolve não apenas a razão, mas também a construção social do ser humano, exigindo que lidemos com estas emoções. Nesse contexto, erros e acertos caminham juntos, contribuindo para a construção de um conhecimento mais crítico e mais assertivo.

Nesse caminho, antes de decidir seguir a carreira de educadora, uma forte motivação surgiu em minha trajetória escolar, inspirada por uma mulher negra com deficiência, cuja abordagem era marcada pelo afeto e pelo carisma. Essa profissional foi minha professora na disciplina de Educação Especial, durante o curso de magistério.

A escolha pela trajetória profissional na docência foi motivada pelo ato de ensinar com afeto. Embora não tenha sido possível compartilhar esta motivação, o que realmente enriquece a pesquisa são as memórias afetivas construídas, que agora se integram ao estudo. Dessa maneira, iniciou-se uma jornada de erros e de acertos na minha carreira docente, que conta com 22 anos de experiência na área da Educação, sendo 18 dedicados à educação da Pessoa com Deficiência (PcD). Essa trajetória permitiu observar o fim das "classes especiais" e, em 2010, assumir a primeira turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Augusto Corrêa, no nordeste do Pará, onde anteriormente atuava como professora de classes especiais.

Ao longo das trajetórias educacional, de pesquisa e de estudos, foram investigados temas, como os da participação da família no processo de inclusão, da inclusão da pessoa com surdez, da inclusão nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, entre outros, todos voltados à Educação Especial. No entanto, havia uma inquietação, enquanto pesquisadora e professora de Educação Especial, em relação

à materialização da inclusão de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Síndrome de Down (SD).

Tratava-se de uma inquietação que ultrapassava a formação acadêmica, as políticas públicas, o contexto escolar, bem como as organizações espacial e curricular dos espaços escolares de atuação, relacionada à motivação para atuar na Educação Especial: a influência afetiva da professora de magistério; influência que pode gerar tanto memórias extraordinárias quanto lembranças negativas, que perduram pela vida.

Ao escolher o tema de um trabalho acadêmico, o processo de encontrar um verdadeiro encantamento pode ser delicado, no entanto acredito que um trabalho desenvolvido com afeto, com carinho e com dedicação sempre terá um caráter especial, assim o momento da escrita se torna uma oportunidade de expressar estes sentimentos, transformando o processo acadêmico em algo profundamente significativo e autêntico.

A pesquisa em questão aborda a contribuição da afetividade na inclusão do estudante com SD. Taill, Oliveira e Dantas (1992) argumentam que a afetividade é uma característica intrínseca ao ser humano, em todas as fases da vida. Embora muitos estudos ressaltem a importância da afetividade na infância, esse estudo em particular investigou os aspectos e as contribuições desta na adolescência e no início da fase adulta.

Nesse contexto, discorrer sobre emoções no Ensino Médio, em especial sobre afetividade, torna-se um desafio, uma vez que o estudante já sabe o que esperar dos professores, dos colegas e da comunidade escolar, enquanto os assuntos das relações afetivas e emocionais extensivas entre pesquisador e pesquisado podem causar estranheza e até desconforto, por já estabelecerem padrões no ensino. Torna-se necessário mostrar, nesse trabalho, o quão importante é gerar confiança e, de maneira positiva, minimizar efeitos negativos.

Além destas relações, o presente estudo examina a interação entre inclusão e afetividade. Diferentemente do que muitos podem pressupor, ao se depararem com temas semelhantes, esse trabalho não se baseia em um enfoque meramente popular. Assim como a Ciência tem o objetivo de esclarecer fenômenos sociais, esse estudo se propõe a investigar a afetividade e a sua contribuição para a inclusão escolar, adotando um enfoque científico, portanto.

Santos *et al.* (2016), ao analisarem a teoria de Wallon, descrevem que a afetividade é enfatizada como um elemento central, que nos torna seres racionais,

sendo intrínseca a nossa natureza humana. Nesse sentido, a análise da afetividade no contexto educacional transcende o individual e se torna peça fundamental na construção de processos inclusivos e racionais no ambiente escolar.

1.2 Problema de pesquisa e objetivos

Em suma, os objetivos e as questões norteadoras são elementos essenciais, por estabelecerem o foco e por direcionarem o processo investigativo. Os objetivos delineiam claramente o que se pretende alcançar e possibilitam a organização e a clareza do trabalho, que permitem a formulação de hipóteses. Por outro lado, as questões norteadoras ajudaram a explorar as possibilidades do tema, incentivando reflexões mais abrangentes.

Para tanto, a pesquisadora manteve o olhar atento às variáveis relevantes, promovendo análises crítica e embasada. Juntas, essas diretrizes garantem que a pesquisa siga um caminho estruturado e contribua para o entendimento do fenômeno em estudo, possibilitando a produção de conhecimentos relevantes e aplicáveis na prática.

Emoções e aprendizagem caminham juntas, influenciando-se reciprocamente e constituindo as formas como o ser humano interage com o mundo. A partir desta premissa, surgem novas interpretações nos campos da Educação e da Psicologia, que reconhecem o papel essencial das emoções no aprendizado e no desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, ao estabelecer metas claras e questões que investiguem esta inter-relação, o pesquisador pode aprofundar sua compreensão sobre os modos pelos quais as emoções influenciam a aprendizagem e podem ser conectadas às práticas inclusivas, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento integral do indivíduo com SD.

Assim, observa-se uma crescente nas pesquisas acerca do tema em estudo, em especial após a década de 1990, de acordo com Melonio (2023, p. 5): “[...] a afetividade ganhou espaço no campo científico, através dos estudos de Espinoza (1937-1677), ao caracterizar corpo e mente como indissociáveis, surgindo assim a concepção de pensar e sentir mutuamente”.

Dessa maneira, pesquisas sobre afetividade refletem uma mudança de paradigma, que compreende o ser humano de maneira integral. Na Educação, isso se traduz na importância de um ambiente escolar, em que seja respeitada a historicidade

de cada um e em que a pedagogia histórico-cultural seja reconhecida e colocada em prática, reconhecendo que o afeto e o cuidado são essenciais à promoção de aprendizados significativo e inclusivo, especialmente em contextos de inclusão.

Diante do exposto, a questão central que a pesquisa visa responder é: quais as implicações da afetividade na inclusão do estudante com Síndrome de Down na rede estadual de ensino de Bragança (PA)? — tese ancorada na vertente da indissociabilidade entre corpo e mente, apresentada por Espinoza.

Nesse sentido, surgiram as demais questões, que nortearam a pesquisa: por que a afetividade deve ser considerada uma aliada na vida escolar dos estudantes em contexto inclusivo? Como as relações afetivas impactam a relação professor/aluno, o aluno em situação de inclusão e os demais alunos do Ensino Médio? Como a escola se mobiliza para a inclusão do estudante com Síndrome de Down, considerando os aspectos afetivos?

A importância destas questões para a pesquisa reside em seu potencial de revelar como o afeto pode atuar como um incentivo na superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, uma vez que o Ensino Médio é uma fase de transição e de desafios acadêmicos maiores para o estudante.

Visando responder as questões norteadoras, a pesquisa tem como objetivo geral, analisar a contribuição da afetividade no processo inclusivo do estudante com Síndrome de Down na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Leandro Lobão da Silveira, localizada no município de Bragança, Pará. A fim de alcançar o objetivo geral da pesquisa, estabeleceu-se, como objetivos específicos: reconhecer as interações afetivas e suas implicações para a inclusão de estudantes com Síndrome de Down no contexto escolar do Ensino Médio; investigar a percepção de afetividade trazida pelo estudante com Síndrome de Down para o Ensino Médio; identificar os impactos da afetividade na relação professor/aluno, frente às organizações estrutural e curricular apresentadas à inclusão do estudante com Síndrome de Down; e elaborar um produto técnico-tecnológico no formato de HQ (gibi), para fomentar a inclusão de estudantes com SD no Ensino Médio.

Esses objetivos buscam entender os contextos histórico e teórico da inclusão e aprofundar a busca por soluções para o problema da pesquisa: a investigação do papel da afetividade nas práticas escolares inclusivas a estudantes com deficiência, em específico com SD.

1.3 Estrutura organizacional da dissertação

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, está a introdução, a qual a autora inicia com um breve recorte de sua vivência pessoal, estabelecendo o ponto de partida para a pesquisa. Em seguida, são apresentados os objetivos e as questões que orientam o estudo, fornecendo um direcionamento claro para a investigação, acompanhada do resumo breve dos demais capítulos da dissertação.

No segundo capítulo, descreve-se a metodologia adotada, detalhando os procedimentos metodológicos, o lócus de pesquisa, os instrumentos de coleta e a análise de dados. A escolha da abordagem metodológica é justificada, levando em consideração as especificidades do contexto da pesquisa.

No terceiro capítulo, é apresentado o percurso histórico das educações Especial e Inclusiva, permitindo a compreensão das suas evoluções e das suas transformações no campo educacional, ao longo do tempo, assim como das características biológicas da criança com SD e dos modelos de atendimento concebidos, ao longo da história, abordando, ainda, a Educação Inclusiva, à luz dos planos nacional, estadual e municipal de Educação, consoante as diretrizes estabelecidas nos planos que orientam a Inclusão Escolar, com focos no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação do Pará e no Plano Municipal de Educação de Bragança — esse capítulo contextualiza a pesquisa, dentro das políticas educacionais vigentes.

O quarto capítulo analisa a formação docente e as práticas afetivas, destacando os saberes necessários a uma prática inclusiva e como a formação do professor contribui para o desenvolvimento de estratégias de inclusão no ambiente escolar, permitindo a apreensão das evoluções e das transformações presentes no campo educacional, ao longo da história. Também se propõe, no capítulo, uma reflexão sobre a frase “ensinar exige ‘querer bem’”, do patrono da Educação brasileira Paulo Freire, discutindo a importância das relações afetivas no processo de ensino-aprendizagem, a partir da Pedagogia do Afeto.

No quinto capítulo, explora-se a afetividade, à luz das teorias de Wallon, de Piaget e de Vygotsky, apresentando as contribuições de cada autor para a compreensão do papel da afetividade no desenvolvimento e no aprendizado dos alunos, com especial atenção para os advindos dos processos de inclusão.

O sexto capítulo é dedicado à análise dos resultados da pesquisa, sendo subdividido em três tópicos: implicações das interações afetivas na inclusão de estudantes com Síndrome de Down no Ensino Médio; concepção de afeto, a partir da percepção dos próprios estudantes com Síndrome de Down; e relação professor/estudante e seus impactos nas organizações estrutural e curricular da escola Leandro Lobão da Silveira.

O capítulo sétimo apresenta um produto técnico-tecnológico, o gibi *Meu Amigo Down*, desenvolvido como ferramenta de apoio à inclusão de alunos com Síndrome de Down, que sintetiza os resultados e as reflexões da pesquisa de formas acessível e educativa.

À sequência, tem-se as considerações finais, com as conclusões do estudo.

Essa organização busca oferecer uma visão completa da temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, desde a fundamentação teórica à aplicação prática, envolvendo aspectos históricos, conceituais e metodológicos, essenciais à compreensão do processo inclusivo e das suas implicações afetivas.

2 METODOLOGIA

2.1 Procedimentos metodológicos: situando o caso da pesquisa

Nesse capítulo, aborda-se a estrutura metodológica adotada na dissertação. Quanto a sua natureza, a pesquisa se caracteriza como aplicada, a qual, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), “[...] objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Assim, a pesquisa analisa as contribuições da afetividade na inclusão de estudantes com Síndrome de Down no Ensino Médio, com o intuito de oferecer subsídios relevantes e embasados à área de Educação Especial/inclusiva.

Para explorar as singularidades da afetividade e suas contribuições na educação do estudante com SD, foi realizado um levantamento bibliográfico das produções publicadas sobre a temática, com destaque para os autores Wallon (2008), Vygotsky (2011), Piaget (1964) e Paulo Freire (2021), os quais fundamentam o arcabouço teórico dos estudos sobre a afetividade e sobre a teoria do desenvolvimento humano, proporcionando uma base sólida para confirmar ou confrontar a pesquisa e o tema abordado. Para os embasamentos teóricos específicos sobre Síndrome de Down e sobre afeto, foram selecionados Pestalozzi (1746-1827) Vygotsky (2011), Oliveira (2010), Melonio (2023) e Narcizo (2021), cujas obras são essenciais para compreender a inclusão, sob a perspectiva da afetividade, considerando o contexto histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica.

Nesse sentido, recorreu-se à fundamentação teórica, essencial à construção do conhecimento, pois fornece a base necessária a estudos exploratórios e a outros tipos de pesquisa, permitindo uma compreensão mais profunda dos temas abordados. Foram consultados os documentos Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), Plano Estadual de Educação do Pará (2015 a 2025), o Plano Municipal de Educação de Bragança do Pará (2015 a 2025) e o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do estado do Pará (2021).

Do ponto de vista de seus objetivos, a pesquisa é classificada como descritiva, que, de acordo com Gil (2002), consiste em caracterizar uma população ou um fenômeno de forma determinada, contextualizando a inclusão de estudantes com SD na rede estadual de ensino, bem como revelando as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente. Segundo Elliot (1997, p. 15) “[...] superar as

lacunas entre a teoria e a prática, ponto primordial para entendermos lugar da pessoa com Síndrome de Down no cenário da educação especial inclusiva”.

Quanto à abordagem, a pesquisa se caracteriza como qualitativa, a qual, segundo Silva e Menezes (2021), reconhece que a realidade externa está conectada à subjetividade, tanto do pesquisador quanto dos participantes. Isso implica que a compreensão dos fenômenos se dá por um processo de construção de significados, privilegiando a interpretação subjetiva, em vez da mera quantificação objetiva. Essa metodologia busca compreender como os indivíduos percebem e atribuem significados a fenômenos, ressaltando a relação entre a pessoa e o contexto investigados (Silva; Menezes, 2001).

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética, por meio do parecer n.º 7.119.479 (Anexo A), aprovado em setembro de 2024, garantindo que todas as diretrizes éticas foram seguidas e assegurando a proteção dos participantes e a integridade dos dados coletados.

Diante da aprovação, foi elaborado uma HQ em formato de gibi, contendo os dados coletados em campo. O gibi se denomina “Meu Amigo Down” e o seu conteúdo retrata a rotina da escola, assim o enredo de gibi tem, como personagem principal, um jovem com SD, vivenciando os desafios de um contexto de sala de aula, e objetiva contribuir para a melhoria dos problemas existentes no terreno educacional inclusivo em estudo.

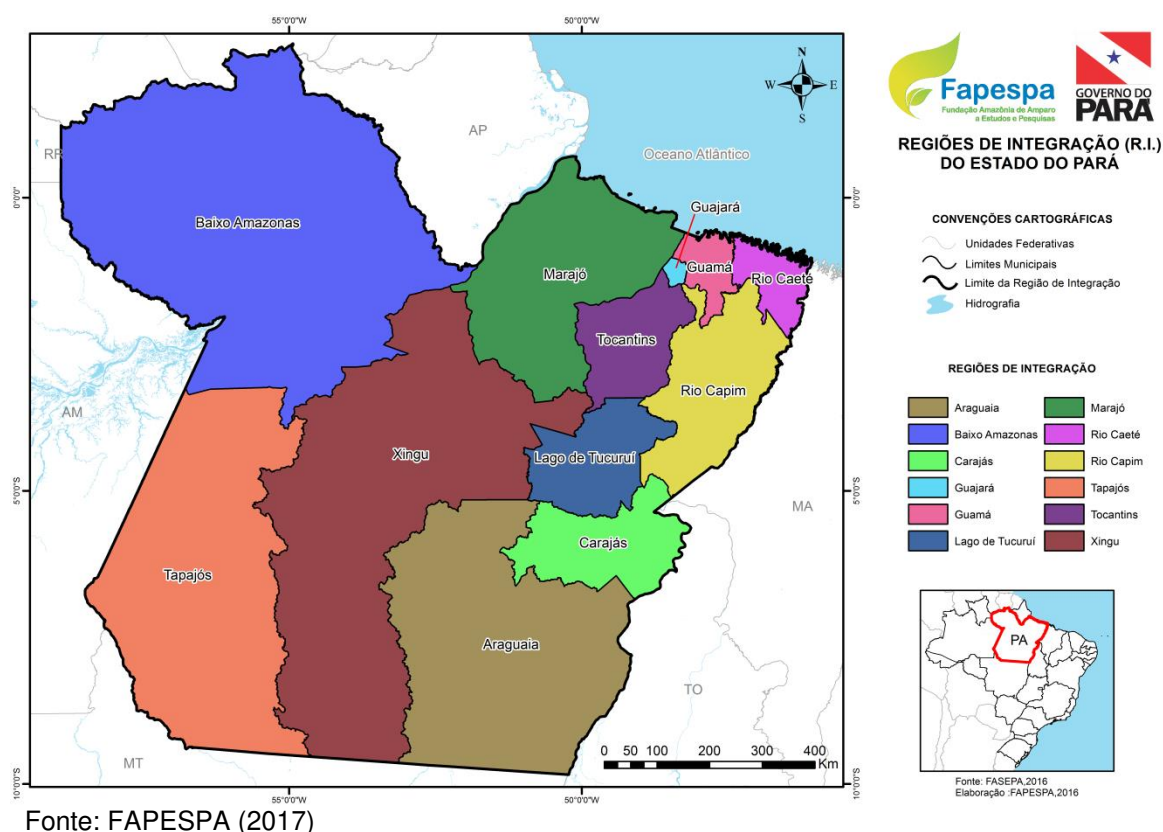
O gibi foi elaborado, a partir do lócus de pesquisa, situado na Escola Leandro Lobão da Silveira, em Bragança, Pará, cenário fundamental à coleta dos dados que embasaram a construção do produto técnico-tecnológico desenvolvido no estudo.

2.2 Lócus da pesquisa

O estado do Pará está localizado na Região Norte do Brasil e é o segundo maior estado do país em extensão territorial, possuindo uma área de 1.247.954.320 km² e fazendo limites com Suriname e com Amapá, ao norte, com Maranhão e com Mato Grosso, ao leste, com o Oceano Atlântico, ao nordeste, e com a Guiana e com Roraima, ao noroeste.

A Figura 1 traz o mapa das regiões integrantes do estado do Pará, bem como apresenta a área de pesquisa.

Figura 1 – Mapa das regiões de integração do estado do Pará



Segundo pesquisa realizada em 2015, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado possui 8,1 milhões de habitantes, sendo habitado por povos indígenas, como o dos Amanaiés, e por tribos já extintas, passando então a ser habitado por ingleses e por holandeses, responsáveis pela exploração das especiarias que o estado oferecia, como sementes de guaraná, pimenta e urucum. O monumento Forte do Castelo, localizado às margens do rio Guamá, representa a resistência e o período histórico de repetidos ataques sofridos nas tentativas de tomada e de domínio do território. Hoje, esse monumento é um dos pontos turísticos mais visitados da cidade de Belém, capital paraense.

Belém do Pará, uma das maiores cidades do estado, é visitada por turistas de todo o mundo, por seus monumentos, suas igrejas, suas praças, com histórias e com marcas deixadas por várias etnias, enfim, por sua rica cultura, socialmente construída, ao longo de seus 408 anos, com heranças dos portugueses, principalmente (IBGE, 2006).

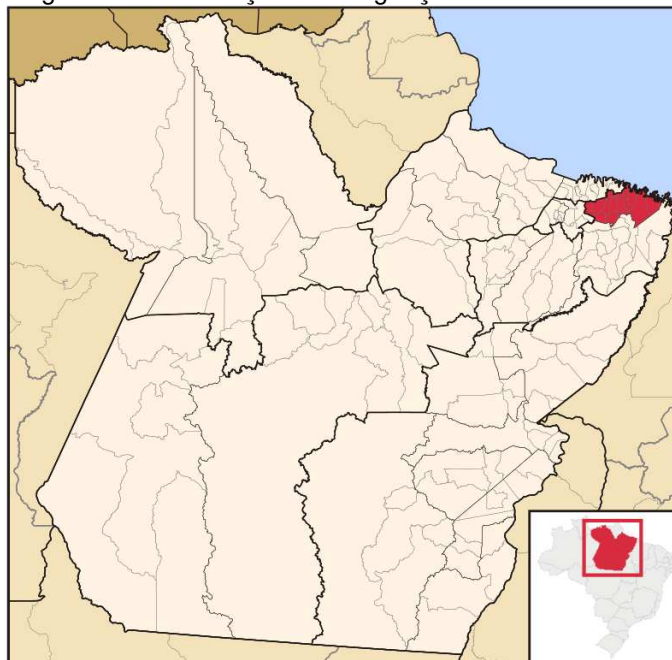
Além de Belém do Pará, o estado possui 143 municípios, sendo que o local de estudo fica localizado na região do Salgado, à 200 km da capital paraense, no município de Bragança, cidade habitada inicialmente por indígenas, assim como a

maioria dos municípios paraenses. De acordo com o sítio eletrônico da Prefeitura de Bragança, a cidade foi inicialmente habitada pelos indígenas Apotianga, da etnia dos Tupinambá (Bragança, 2019).

Bragança, inicialmente habitada pelos índios apotianga da nação dos tupinambás, está localizada à margem esquerda do rio Caeté, razão pela qual é chamada de Pérola do Caeté”. É uma das cidades mais antigas do Estado do Pará, com quase quatro séculos de história (IBGE, 2023).

Segundo o Censo Brasileiro de 2021, a população da cidade de Bragança está estimada em 130.122 pessoas, representando um aumento de 8,7%, em comparação ao Censo de 2010. O município, localizado às margens do rio Caeté (Figura 2), foi fundado em 8 de julho de 1613, possuindo 411 anos.

Figura 2 – Localização de Bragança no estado do Pará



Fonte: Abreu (2023)

A cidade de Bragança é rica em pesca e em agricultura, sendo de economia predominantemente pesqueira, e é uma cidade turística das mais visitadas, por possuir a Praia de Ajuruteua, uma das mais procuradas nos períodos de férias escolares (Abreu, 2023).

Em sua história, a cidade possui memórias deixadas pelos europeus (Figura 3), que podem ser vistas nos casarões que compõem suas ruas, com predominância da arquitetura das grandes janelas e dos azulejos, que lembra o período de colonização (Abreu, 2023).

Figura 3 – Antiga estrada de ferro Bragança do Pará



Fonte: Alencar (2008)

Bragança do Pará tem, como referencial histórico, a criação da estrada de ferro, que imprimiu três marcos à história da cidade: pré-ferroviária; ferroviária; e pós-ferroviária, que caracterizaram a ascensão e a decadência da economia local, pela extinção da estrada de ferro (Rosa, 2020).

Na cultura religiosa, a cidade possui uma das mais conhecidas festas religiosas do Pará, equiparando-se ao Círio de Nazaré da capital Belém: a Marujada, festividade do Glorioso São Benedito, padroeiro da cidade (Rosa, 2020).

Nesse sentido, a estratégia de pesquisa é o estudo de caso único, que inclui um estudante com Síndrome de Down que cursa o primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Leandro Lobão da Silveira, localizada no bairro Padre Luís, em Bragança (PA).

Um dos critérios para a escolha da escola demandava escolas que possuísem estudantes com SD matriculados no primeiro ano do Ensino Médio, no ano letivo de 2024. Ressalta-se, ainda, que o critério incorporou escolas de referência no atendimento a alunos com deficiência, considerando a rede estadual de ensino da cidade. A escola selecionada fica localizada no bairro Padre Luís, uma vez que o estudante estuda e realiza atendimento especializado no mesmo endereço.

O estudo de caso, na visão de Yin (2001), é uma ferramenta de investigação empírica, pois permite explorar fenômenos contemporâneos, dentro de seus contextos reais. Essa abordagem é especialmente utilizada, quando os limites entre o fenômeno e o seu ambiente muitas vezes não podem ser claramente definidos. Assim, o estudo de caso possibilita uma análise mais complexa e mais abrangente, ao se aprofundar nas interações entre o fenômeno e o seu contexto, tornando-o uma metodologia

essencial para compreender pequenos detalhes importantes, que poderiam ser perdidos em pesquisas mais tradicionais. Para tanto, ao tratar do estudo da inclusão e seus aspectos afetivos, faz-se necessário adentrar nas singularidades do estudo de caso (Yin, 2001).

Dessa maneira, o estudo de caso utilizado permite uma análise aprofundada das interações entre o estudante e os seus colegas, os seus professores e a organização escolar, proporcionando visões claras das barreiras e das oportunidades que ele enfrenta. Além disso, o estudo de caso pode revelar as estratégias de ensino e de adaptação que funcionam bem, destacando práticas inclusivas, que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento social do aluno.

Assim, ao focar nas experiências e nas percepções do aluno, frente a seus pares, a pesquisa culmina na investigação do principal objetivo deste estudo: a análise da contribuição da afetividade no processo de inclusão de estudantes com Síndrome de Down no Ensino Médio.

2.3 Instrumentos de coleta e participantes da pesquisa

A coleta de dados partiu da observação e da organização pedagógica da escola e dos professores. Foi realizada uma observação direta (APÊNDICE A), com uso do diário de campo, em que a pesquisadora acompanhou a rotina na sala de aula regular e no AEE, assim como a interação entre o aluno e os seus colegas de classe.

Lakatos e Marconi (1992) destacam que a observação direta é uma abordagem técnica utilizada para coletar dados, que vai além dos simples atos de ver e de ouvir; ela envolve exames cuidadoso e detalhado do fenômeno que se deseja estudar.

A observação direta, conforme Lakatos e Marconi (1992), complementa a abordagem do estudo de caso proposta por Yin (2001), e ambos os métodos enfatizam a importância de um envolvimento mais aprofundado com o fenômeno a ser estudado. Enquanto a observação direta permite que o pesquisador absorva detalhes pelos sentidos, o uso do diário de campo complementa tal ação, evidenciando as características centrais do caso pesquisado.

Quanto ao diário de campo, Creswell (2014) argumenta que o uso do diário de campo nas metodologias de pesquisa qualitativa é uma forma de documentar experiências e reflexões do pesquisador. O diário de campo é uma ferramenta de documentação, que permite, ao pesquisador, registrar suas observações, suas

reflexões e suas experiências, durante a fase de coleta de dados em um estudo de campo (Creswell, 2014). O autor enfatiza que o diário de campo serve para capturar eventos, interações e reações pessoais do pesquisador, proporcionando um espaço para reflexões críticas sobre o processo.

Além do diário de campo e da observação direta, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, que são, para Lakatos e Marconi (2001, p. 195):

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Desse modo, a entrevista é um procedimento essencial à investigação social, sendo utilizada tanto para coletar dados quanto para auxiliar no diagnóstico e na resolução de problemas sociais. Isso enfatiza as importâncias da interação e da troca de informações em contextos sociais, ressaltando as naturezas colaborativa e investigativa do método.

As técnicas de coleta de dados incluíram entrevistas aplicadas ao estudante com SD, a sua melhor amiga, à coordenadora, à professora preferida e à professora especialista (APÊNDICES B-F), usando de amostragem não probabilística, com critério de conveniência, conforme demonstrado no Quadro 1.

Para esta etapa da pesquisa, a delimitação do grupo de afinidade de JD foi fundamental. A partir de um contato prévio, JD conseguiu definir quem faria parte da pesquisa com clareza, optando por indivíduos, com os quais tinha maior proximidade. Essa escolha não foi aleatória: ele elencou facilmente os nomes das pessoas, destacando suas características físicas, intelectuais e de personalidade, tornando visível sua rede de apoio na escola, composta por sua melhor amiga, por professoras e por sua coordenadora preferida, além da presença materna, que se revelou imprescindível no contexto analisado.

Essa organização de grupo por afinidade permitiu avançar para as próximas fases da pesquisa e da análise de dados, pois proporcionou contextos rico e pessoal, que aprofundaram a compreensão das experiências de JD. Com um círculo de apoio bem definido, pudemos agora investigar como estas relações influenciavam suas percepções e seus comportamentos na escola, além de suas interações com os desafios e com as oportunidades que enfrentava. Essa nova etapa enriqueceu nossa

análise e também ajudou a traçar conexões mais profundas entre as vivências de JD e as teorias anteriormente apresentadas.

Quadro 1 – Participantes selecionados na pesquisa

Categoria	Idade	Afetos sugeridos	Nomes fictícios
Pessoa principal da pesquisa	Dezenove anos	Afetuosos e sonhador	José Davi (JD)
Melhor amiga	Quinze anos	Amorosa	Lana
Mediadora	Vinte anos	Paciente	Vic
Professora preferida	Trinta anos	Afetuosos	Cris
Coordenadora preferida	Quarenta e quatro anos	Atenciosa	Káka
Professora especialista	Trinta e oito anos	Carinhosa	Jujú

Fonte: elaborado pela autora

JD, estudante de dezenove anos de idade com SD, cursando o primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental Leandro Lobão da Silveira, na cidade de Bragança do Pará, tem muitos sonhos, ama dançar, é esforçado e dedicado em suas tarefas, é muito organizado em tudo o que faz, gosta muito de cozinhar e de fazer bolos, participa das tarefas de casa e dos cuidados com a irmã pequena, é zeloso e carinhoso, como todo jovem de sua idade, e sonha em ter uma namorada, em casar e em ter filhos.

A mediadora Vic, de cor branca e de estatura alta, usa óculos e possui cabelos loiros e lisos. Além disso, ela é carinhosa e tem a função de mediar JD em suas atividades e rotinas escolares, sendo estagiária e universitária — sua formação não foi informada.

A professora Cris, apontada como a professora afetiva, tem formação em Sociologia, atuando na Educação Básica há oito anos (seis, na Educação Infantil e dois, no Ensino Médio), mas não possui formação específica na área de Educação Especial/Inclusiva, embora tenha o sonho de ensinar JD a ler e a escrever melhor.

A coordenadora escolar Kaká é pedagoga, especializada em Coordenação Pedagógica, possui doze anos na função de coordenadora, é professora de Séries Iniciais, possui experiência com Educação Especial e possui cursos de formação, ofertados pelo estado, na área de Educação Inclusiva. Alta, de pele branca e de cabelos lisos e curtos, é atenciosa e falante e mantém o personagem principal sempre informado, sobretudo na escola.

Por fim, a professora Jujú, do AEE, é especialista em Educação Especial Inclusiva, tem formações específicas nas áreas de Braille e de Língua Brasileira de

Sinais (LIBRAS), ministra formações a professores da Escola Regular, possui experiência em adaptação curricular e atua há doze anos na Educação Especial Inclusiva, prestando atendimento educacional especializado.

2.4 Técnica de análise

Apesar de desafiante, a análise de um estudo de caso oferece uma oportunidade, ao pesquisador, para que este aprofunde sua compreensão sobre o fenômeno estudado. Ao adotar esta abordagem no estudo das contribuições dos aspectos afetivos na inclusão escolar de um estudante com SD no Ensino Médio, o pesquisador se compromete a enfrentar os desafios da pesquisa científica de maneira responsável, buscando resultados significativos, que possam contribuir para o avanço do conhecimento na área, reconhecendo a diversidade dos alunos e favorecendo os seus desenvolvimentos emocional e social.

Na visão de Creswell (2014, p. 161):

Para um estudo de caso, a análise consiste em fazer uma descrição detalhada do caso e de seu contexto. Se o caso apresenta uma cronologia de eventos, então recomendo a análise das múltiplas fontes de dados para determinar evidências para cada passo ou fase na evolução do caso.

Nesse sentido, adotou-se a técnica da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo tem, como escopo, um conjunto de técnicas, que visa compreender informações ou não, por meio de indicadores quantitativos, objetivando construir inferências sobre estes resultados. A Análise de Conteúdo, na visão da autora, vincula-se à pré-análise, à exploração e ao tratamento e interpretação dos resultados.

A pré-análise é uma etapa fundamental na Análise de Conteúdo, consistindo em uma preparação inicial, que envolve a organização e a seleção dos dados a serem analisados. Nessa fase, são definidos os objetivos da pesquisa, são escolhidos o *corpus* de análise e o conjunto de dados e de textos a ser estudado e é realizada uma leitura flutuante, em que se buscou se familiarizar com o material e identificar as principais categorias ou temas, que dele emergiram. Para Bardin (2001, p. 95): “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades. Não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

A exploração de material, conforme proposta por Laurence Bardin, foi uma etapa crucial na análise de conteúdos realizada na pesquisa, em que se buscou uma compreensão profunda dos dados coletados. Essa fase se iniciou, após a pré-análise, e teve, como objetivo principal, promover a categorização e a codificação dos elementos presentes no *corpus* de pesquisa. Por meio de leituras atenta e sistemática, foram identificados temas, padrões e relações nos textos, possibilitando as análises detalhada e fundamentada.

No tratamento e na interpretação dos resultados obtidos, conforme a análise qualitativa de Bardin (2001, p. 101), os “[...] resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”, logo a etapa envolveu a sistematização e a interpretação dos dados, utilizando os dados adquiridos na pesquisa. Esses dados, que incluíram materiais provenientes de entrevistas e de perguntas, foram transcritos para permitir uma análise detalhada das falas dos participantes, enquanto as anotações de campo, que registraram observações e reflexões da pesquisadora, foram utilizadas para contextualizar as informações e para tecer os resultados.

A categorização e a codificação dos dados resultaram em temas significativos, discutidos à luz dos referenciais teóricos, possibilitando uma interpretação das relações entre afetividade e Educação na inclusão. Quadros, imagens e mapas mentais foram utilizados para ilustrar os padrões identificados, facilitando a comunicação dos resultados.

Além disso, trechos significativos e citações das falas dos participantes foram selecionados para exemplificar e para corroborar as categorias, proporcionando evidências concretas das análises realizadas. Assim, a junção destes materiais validou os achados e também enriqueceu a compreensão do fenômeno estudado, contribuindo para o debate sobre a importância da afetividade na promoção de ambientes educacionais inclusivos, possibilitando a apreensão das transformações que ocorreram no contexto da Educação Especial, passando da abordagem segregadora para a perspectiva da Educação Inclusiva, como evidenciado no próximo capítulo, em que se faz um recorte da história da Educação Especial, analisando alguns pontos fundamentais, que sustentam a presente pesquisa.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERCURSO HISTÓRICO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino, que perpassa todas as etapas da Educação Básica, iniciando-se na Infantil. De acordo com o PNE (Brasil, 2014, p. 24):

A Educação Especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208, e definido pelo art. 2º do Decreto nº 7.611/2011. Segundo o disposto na LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (art. 58).

O contexto histórico da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo foi envolto em muitos estigmas e em processos segregadores; a literatura aponta que as pessoas com deficiência eram mortas, ao nascerem, principalmente nas aldeias indígenas. Em civilizações mais evoluídas, a exemplo de Esparta, há registros históricos de abandonos, de mortes e de segregações (Monteiro, 2016).

Entre os muitos acontecimentos históricos relacionados a pessoas com deficiência, um marco escolhido para embasar esta pesquisa ocorreu entre 1825 e 1961, período no qual crianças nascidas com deficiências eram frequentemente deixadas em caixas de madeira, em frente a instituições de caridade, como mosteiros de ordens religiosas. Essas caixas, conhecidas como cilindros, giravam para o interior das instituições, permitindo que as crianças fossem acolhidas anonimamente. Uma vez dentro, essas crianças eram cuidadas e criadas, até atingirem certo grau de independência (Monteiro, 2016), como ilustra a Figura 4.

Figura 4 – Roda dos expostos da Santa Casa de Misericórdia



Fonte: acervo de imagens do Museu Santa Casa de Misericórdia (2023)

A Casa da Misericórdia foi fundada em Portugal, em 1498, e, no Brasil, a roda dos expostos foi criada em São Paulo, em 1876, com o término desta prática datando por volta de 1950. No entanto, mesmo após a retirada da roda dos expostos, a prática continuou, com registros finais, até os anos 1960, de acordo com o Museu da Casa de Misericórdia. Segundo registros, todos os “rejeitados” e acolhidos nas rodas dos expostos eram registrados em um livro, chamado “Livro de matrículas”, de acordo com registros do Museu da Casa da Misericórdia de São Paulo (Monteiro, 2016).

Nos livros de matrículas de expostos localizados no Museu da Santa Casa de São Paulo, em que se registravam as entradas das crianças pela roda, encontra-se registros que demonstram as dores e dificuldades implicadas na separação de mães e filhos. Muitos meninos e meninas chegavam à roda acompanhados de bilhetes em que suas mães ou parentes justificavam o abandono como fruto da mais absoluta miséria. Algumas crianças eram entregues envoltas em panos velhos e rotos ou, nas melhores hipóteses, acompanhadas de parcos enxovaizinhos. Medalhinhas, fitas, cordões e imagens de Santos depositados junto das crianças, muitos partidos ao meio, eram tentativas de identificação para que suas mães ou parentes pudessem encontrar mais tarde seus pequenos, quando tivessem melhores condições para mantê-las consigo (Santa Casa de Misericórdia, 2023).

Os primeiros movimentos em prol da pessoa com deficiência foram assistencialistas e segregadores. O primeiro registro de trabalho com uma pessoa com deficiência data do século XIX, feito por Itard, com a conhecida história do Menino Selvagem, trabalho que o deixou conhecido como pai da Educação Especial. A partir de então, o Brasil, inspirado na Europa e nos Estados Unidos, começou a registrar os primeiros grupos de pessoas interessados em realizar ações, voltadas a pessoas com surdez e com deficiências intelectual e física (Monteiro, 2016).

O marco histórico na educação da pessoa com deficiência ocorreu na Espanha, na cidade de Salamanca, entre 07 e 10 de junho de 1994, com a realização da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, ocasião em que foi elaborado a Declaração de Salamanca, documento que estabelece os direitos a uma educação igualitária e “para todos” (Monteiro, 2016).

No Brasil, as principais leis que garantem o direito de todos à educação são a Constituição Federal de 1988, a Lei n.º 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)), de 20 de dezembro de 1996, a Resolução CNE n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo da Educação Especial,

e a Lei n.º 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão), de 6 de julho de 2015, que contém uma abordagem mais ampla e que dá novos rumos à educação da pessoa com deficiência.

Frente ao percurso histórico da Educação da Pessoa com Deficiência (PcD) está o processo de inclusão existente em movimentos globais, que defende o acesso e a permanência de qualquer pessoa com deficiência em estabelecimentos de ensino, em todas as etapas e níveis da Educação. As políticas públicas desta área estão bem mais estruturadas, assim como a sociedade, assim as famílias desenvolvem o papel de fiscalização, considerado importante para o cumprimento de todos os direitos sociais. A nova organização social e as mudanças de paradigmas colaboram diretamente para que os sistemas de ensino se organizem na busca por transformar seus espaços em ambientes cada vez mais inclusivos e democráticos (Sousa, 2020).

A inclusão não deve ser compreendida somente como um processo de acolhimento, mas enquanto lei, que obriga a efetivação dos direitos adquiridos, ao longo da história das PcD, que não deve tê-la somente como centro. É latente a necessidade de compreender a inclusão nas perspectivas do sujeito com deficiência e de todos os envolvidos no processo, incluindo qualquer sujeito que manifeste dificuldades nos processos educativos (Sousa, 2020).

Para isso, a escola deve ser organizada por uma gestão democrática, ligada aos princípios básicos da inclusão, respaldados por um Projeto Político Pedagógico (PPP) exequível, possibilitando, aos professores, mais acesso a estratégias de formação continuada, que possam nortear as práticas pedagógicas aplicadas. O professor, por sua vez, tem o papel fundamental de transformar o ambiente de sala de aula em um espaço mais acolhedor, mas, para que haja uma organização pedagógica que seja capaz de contemplar todos os alunos, o professor também precisa estar inserido, como sujeito pertencente, no movimento inclusivo (Sousa, 2020).

Muito já tem sido feito no sentido de um convencimento das vantagens da inclusão escolar para todos os alunos. Embora não pareçam, as perspectivas são animadoras, pois as experiências inclusivas têm resistido às críticas, ao pessimismo, ao conservadorismo, às resistências de muitos. A Política Nacional da Educação, Especial na perspectiva da Educação Inclusiva representa um avanço para que estas perspectivas se reafirmem. A verdade é implacável e o tempo e a palha estão amadurecendo as ameixas [...] (Mantoan, 2013, p. 40).

A educação da pessoa com deficiência já percorreu um longo caminho, e avanços significativos foram alcançados, para que a Educação Especial assumisse

novas perspectivas. Compreender a importância da inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas particularidades, é essencial para promover uma educação verdadeiramente igualitária. Esse entendimento fortalece o processo educativo e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e mais acolhedora, em que cada indivíduo tem a oportunidade de desenvolver seu potencial.

Nesse contexto, percebe-se que histórico da Educação Especial no Brasil reflete um processo gradual de inclusão das necessidades específicas de pessoas com deficiência, incluindo aqueles com SD, ao longo das últimas décadas, visto que a Educação Especial evoluiu de um modelo segregacionista para um enfoque mais inclusivo, reconhecendo o potencial das pessoas com SD. Para tanto, faz-se necessário conhecer as características e as singularidades genéticas destes indivíduos, para que se alcance um entendimento integral do tema estudado.

3.1 Trissomia 21, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria

No Brasil, o Dia Nacional da Síndrome de Down é comemorado em 21 de março, dia amparado pela Lei n.º 14.306, de 03 de março de 2022, que preconiza:

Parágrafo único. Os órgãos públicos responsáveis pela coordenação e implementação de políticas públicas voltadas à pessoa com síndrome de Down são incumbidos de promover a realização e divulgação de eventos que valorizem a pessoa com síndrome de Down na sociedade (Brasil, 2022).

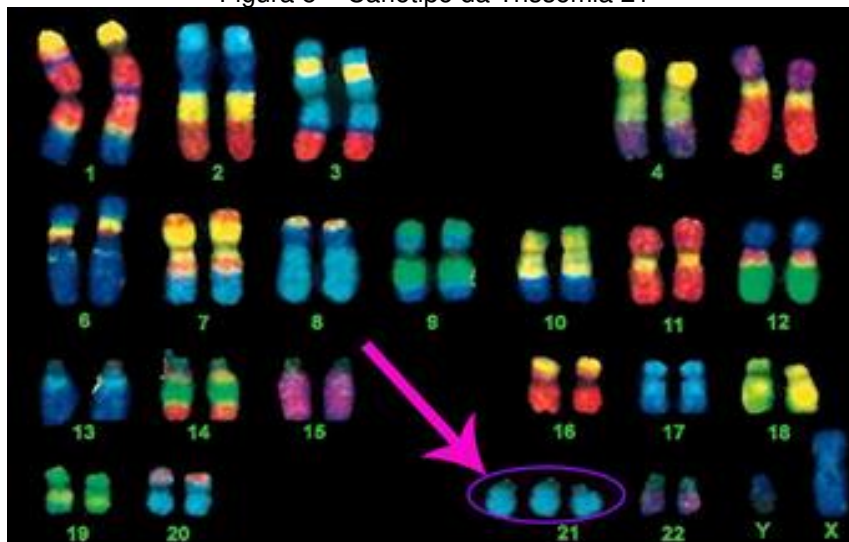
Para além de um dia, a luta da pessoa com Síndrome de Down está historicamente marcada, pois a SD foi descoberta em 1866, pelo médico pediatra inglês John Langdon Down, que descreveu as características de uma criança com SD pela primeira vez, bem como está disposta no texto *Diretrizes de atenção à saúde de pessoas com Síndrome de Down* (Silva; Dessen, 2002).

De acordo com este documento, a SD é uma síndrome prevalente na população de nascidos vivos, registrando um caso a cada 650 a 1000 gestações, conforme apontou IBGE. Entre 2020 e 2021, foram notificados 1.978 nascimentos de crianças com SD, com maior prevalência nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, somando 300 mil pessoas com SD em todo o país (Silva; Dessen, 2002).

A SD é formada pela alteração genética do cromossomo 21, conhecida cientificamente como Trissomia do Cromossomo 21. De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2020), essa alteração genética ocorre na concepção de uma criança, gerada pela presença de uma terceira cópia do cromossomo 21 em

todas as células do organismo (trissomia). As pessoas com SD, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células, em vez de 46, como a maior parte da população (Silva; Dessen, 2002) (Figura 5).

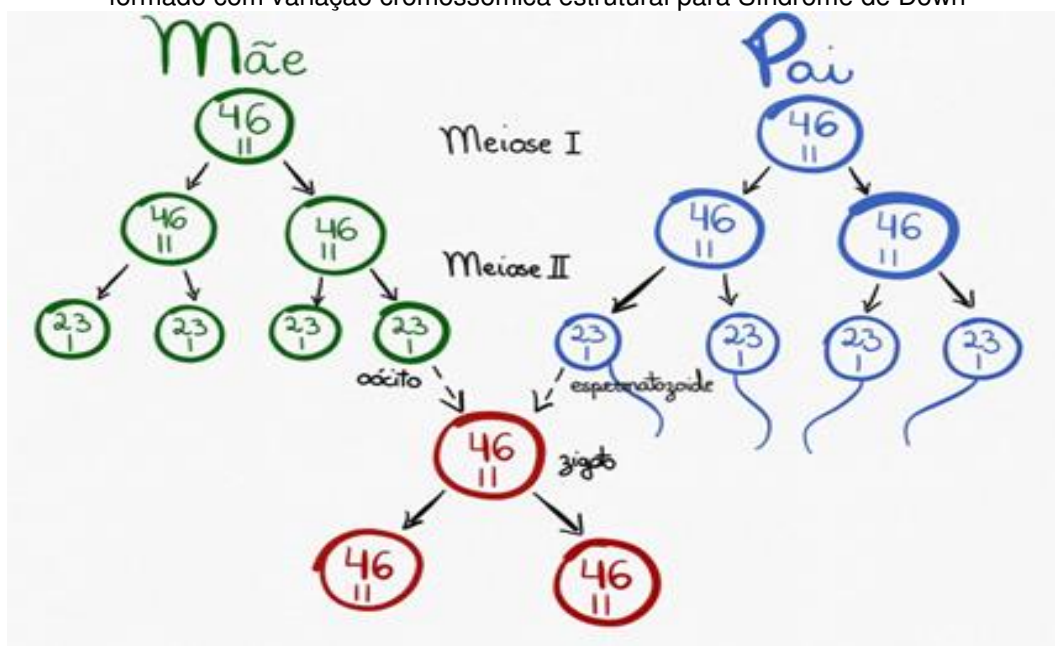
Figura 5 – Cariótipo da Trissomia 21



Fonte: *site* Genética na prática

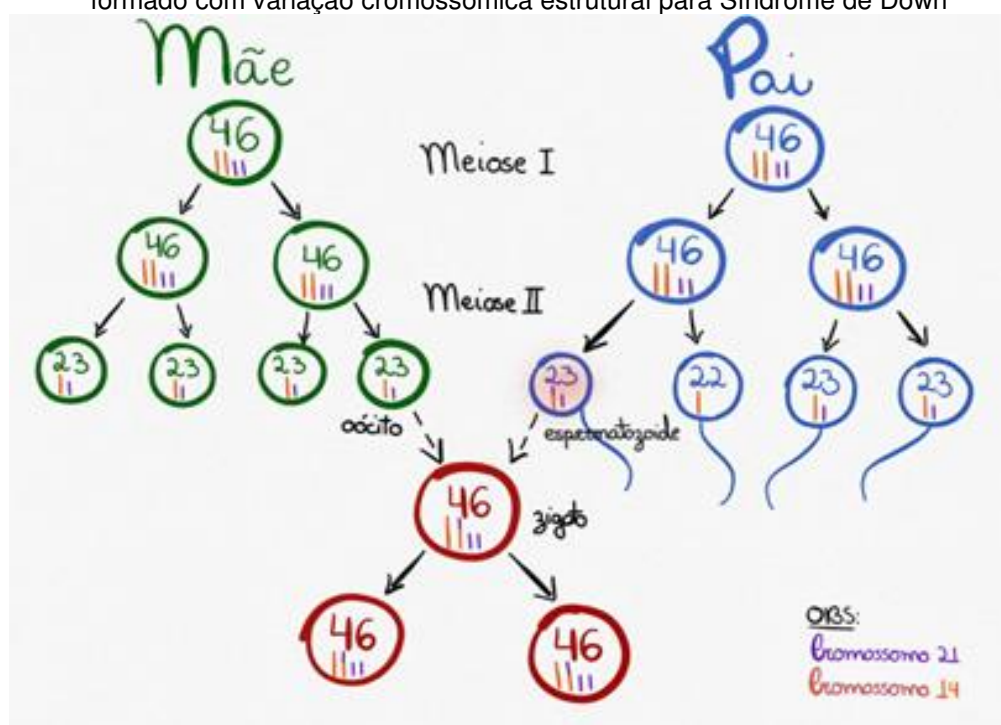
Observando as figuras 6 e 7, podemos visualizar as diferenças genéticas existentes na organização dos cromossomos masculinos e femininos da criança com SD; diferenças categorizadas, através do estudo da genética humana (Silva; Dessen, 2002).

Figura 6 – Gameta masculino com translocação robertsoniana nos cromossomos 14 e 21, com zigoto formado com variação cromossômica estrutural para Síndrome de Down



Fonte: *site* Genética na prática

Figura 7 – Gameta feminino com translocação robertsoniana nos cromossomos 14 e 21, com zigoto formado com variação cromossômica estrutural para Síndrome de Down



Fonte: *site* Genética na prática

De acordo com SBP (2020), a estimativa de vida de indivíduos com SD era até a adolescência, cenário que mudou com os aumentos das possibilidades de acompanhamento e dos tratamentos, pelos quais esta população alcança de 60 a 65 anos de idade, em média. O documento ressalta a importância do estudo científico

sobre o tema, uma vez que as famílias e a sociedade não têm acesso a informações adequadas sobre as especificidades da SD (Silva; Dessen, 2002).

Para Silva e Kleinhans (2006 *apud* SBP (2020)), não se impõe grau à categoria da SD, assim se tornar fundamental a compreensão da educação em todos os seus aspectos.

[...] em todos os aspectos biológicos, sociais e culturais visto que, apesar de ser relevante na comunidade científica, muitas vezes, as descobertas não chegam de forma apropriada às famílias e aos profissionais de saúde e educação (Silva; Kleinhans, 2006, p. 7).

Para a SBP, aos indivíduos com SD não se atribuem graus ou níveis, o que sinaliza que estes dependem dos contextos, em que a criança ou o indivíduo convive, das interações, dos acompanhamentos, das interações em espaços e ambientes, como escolas, igrejas, comunidades, elementos que proporcionarão o desenvolvimento da criança — o que determina o tempo de vida dos SD são as interações (Silva; Dessen, 2002).

Cada criança e/ou pessoa com SD possui características próprias, sendo assim o diagnóstico não define o desenvolvimento de cada um; desenvolvimento que será determinado, de acordo com a SBP, pelas características genéticas da família, pelos acompanhamentos, pela interação social, pelos estímulos recebidos, entre outros aspectos (Silva; Dessen, 2002).

De acordo com a Classificação Internacional Doenças (CID), a SD recebe o CID 10, com código Q90. A SD é diagnóstica, por meio do reconhecimento de características físicas comuns às crianças (Figura 8), as quais incluem rosto achatado, orelhas pequenas e arredondadas, características avaliadas com base nos sinais cardinais de Hall (1996).

As percepções tardias destas características, por parte de pais e/ou de familiares, atrasava diagnósticos e, conseqüentemente, tratamentos e acompanhamentos necessários ao desenvolvimento da criança. Muitos não chegavam a um diagnóstico, tendo a expectativa de vida diminuída pela falta de atenção, principalmente em termos de saúde; fato que mudou com os avanços em diagnósticos precoces, atualmente estabelecidos desde a gravidez (Silva; Dessen, 2002).

Figura 8 – Principais sinais morfológicos da SD na face, nas mãos e nos pés



Fonte: Associação Brasileira de Pediatria (2023)

Com a evolução na área da Saúde, o diagnóstico e as orientações para as famílias passaram por grandes mudanças. Anteriormente, o diagnóstico não era feito por médicos e os próprios familiares identificavam as características na criança de forma tardia, o que resultava em atrasos no diagnóstico e na oferta de serviços de apoio, essenciais ao desenvolvimento infantil. Essa realidade afetou muitos adultos com SD, que, por não terem recebido acompanhamento adequado, não tiveram as oportunidades de estudar, aprender a ler e escrever, de apresentar oralizações ou de conquistar independência social. Esses "atrasos" ocorreram, devido às faltas de diagnóstico precoce, de orientação adequada e de acesso a tratamentos e a acompanhamentos de saúde (Silva; Dessen, 2002).

Além das características, 100% das pessoas com SD tem deficiência intelectual, em geral leve a moderada (Feldman *et al.*, 2012 *apud* SBP (2020)). Além da deficiência intelectual, alterações cardíacas, mastodônticas, endócrinas, celíacas, entre outras, são comuns em pessoas com SD.

Com os avanços nos tratamentos, nas terapias e no acesso à informação, a sociedade passou a compreender melhor a SD, sendo a inclusão escolar um fator essencial neste processo. Em um contexto histórico, em que pessoas com SD eram estigmatizadas como "mongoloides" e vistas como incapazes, a evolução científica e os estudos desempenharam papéis cruciais na desconstrução desta visão ultrapassada (Silva; Dessen, 2002).

O reconhecimento das particularidades genéticas de indivíduos com SD tem permitido o desenvolvimento de práticas educacionais que valorizam o potencial de cada um, assegurando oportunidades de aprendizado e de autonomia nos ambientes escolares. A partir desta nova perspectiva, os planos educacionais passaram a ser mais eficazes, incorporando estratégias que respeitam as singularidades destes alunos e que favorecem suas plenas participações na sociedade.

3.2 Educação e a pessoa com Síndrome de Down

A educação de pessoas com SD nem sempre foi inclusiva, passando por meios segregacionistas e por uma história, em que não se falava de inclusão e em que não havia instituições voltadas à educação de crianças com SD, as quais eram acolhidas por escolas de ensino exclusivamente especial ou de acolhimento filantrópico no caso daquelas com deficiência intelectual, isto é, as barreiras existentes eram maiores.

As instituições de educação funcionavam como barreiras para impedir o acesso ao ensino, de acordo com Voivodic (2011), mais, após um longo período de exclusão, as crianças puderam ser aceitas nas escolas.

Muitas daquelas crianças com deficiência, puderam depois da Educação Infantil, ser inseridas em classes comuns de escolas regulares, no Ensino Fundamental, porém encontramos grandes problemas quanto à criança com deficiência mental (Voivodic, 2011, p. 13).

As dificuldades no acesso a escolas regulares se tornaram latentes, para Voivodic (2011).

As escolas colocaram barreiras de toda ordem, tais como: “a escola se propõe a ser forte, e a criança não vai acompanhar o currículo... não há pessoal especializado para atender às necessidades educacionais especiais... com o vestibulinho, apenas as crianças mais preparadas são selecionadas” (Voivodic, 2011, p. 13).

Observa-se que as questões apontadas por Voivodic são frequentemente encontradas nos sistemas de ensino atual. Essas barreiras contribuiriam para que as crianças com SD não tivessem acesso à escola em idade escolar, sendo direcionadas a classes especiais, como uma maneira de “preparação”, para serem inseridas nas escolas regulares. Como consequência, muitos estudantes chegavam às séries com distorção de idade, causando discriminação entre as crianças, situação que se mantém, ao longo da história.

Voivodic, ao analisar estudos sobre inclusão realizados por Mrech (1999), aponta que:

[...] a inclusão tem suas raízes em movimentos anteriores à própria década de 1960 e seus eixos básicos se formaram a partir de quatro vertentes: a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial (Voivodic, 2011, p. 21).

Os avanços no campo da Psicanálise vieram questionar o conceito de deficiência, frente ao modelo médico existente na segregação, assim houve a ascensão de novos olhares para a pessoa com SD, enquanto a luta pelos direitos humanos, os movimentos sociais, as organizações de pais e de familiares de pessoas com SD, entre outros movimentos, corroboraram as novas perspectivas da educação para pessoas com deficiência.

Nessa vertente, surgem instituições especiais, com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que ganham força na acolhida de pessoas com deficiência intelectual, o que torna incontestável seu atual papel nos apoios a famílias e a pessoas com SD.

Além disso, torna-se evidente a complexidade da educação da pessoa com deficiência, em que o mais desafiador é unir educação e afeto, porém os avanços também ampliaram os entendimentos sobre a SD, tornando estes sujeitos pertencentes a um fazer histórico. Essa visão influenciou diretamente a sociedade e culminou na reorganização dos atendimentos, tanto no âmbito educacional quanto nas novas leis, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, e nos novos planos de educação elaborados pelos entes federativos, que evidenciavam uma abordagem inclusiva.

3.3 A Educação Inclusiva, à luz dos planos nacional, estadual e municipal de Educação

Os planos de educação são fundamentais à construção de uma educação inclusiva e de qualidade no Brasil. Nos contextos do estado do Pará e do município de Bragança, é imprescindível analisar como estas diretrizes interagem e se concretizam, para atender às necessidades da Educação Especial.

Assim, nesse capítulo, discutem-se as políticas educacionais, especificamente o Plano Nacional de Educação (2015-2025), o Plano Estadual de Educação do Pará (2014-2024) e o Plano Municipal de Educação de Bragança (2015-2025), organizadas para garantir a efetividade das práticas inclusivas, buscando observar quais desafios ainda precisam ser superados para que todos os alunos do público-alvo da Educação Especial/Inclusiva, em destaque os estudantes com Deficiência Intelectual/Síndrome

de Down, tenham acesso a uma educação que respeite suas singularidades e suas potencialidades.

3.3.1 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento elaborado por membros do governo brasileiro, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país, o que tem em vista alavancar a qualidade da educação em todos os níveis e garantir o acesso à Educação Básica, promovendo a inclusão social pela Educação (Brasil, 2014). O PNE estabelece metas para a universalização do acesso à Educação Básica e para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, ao longo de um período de dez anos.

No que tange à universalização da educação no país, o PNE estabelece 20 metas para serem cumpridas ou alcançadas entre 2014 e 2024, período de vigência do plano, as quais abrangem todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Formação de Professores e o Financiamento à Educação.

No que tange à Educação Especial/Inclusiva, conforme a Lei Federal n.º 13.005/2014, a principal meta do PNE é a de número 4, que define as estratégias destinado a esta modalidade, que incluem a oferta de apoio especializado em escolas regulares e a formação de professores para atender estudantes que possuem deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (Brasil, 2024, p. 34):

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Tal perspectiva garante que as escolas regulares recebam o suporte necessário para atender adequadamente a estes alunos, o que pode incluir a presença de profissionais especializados, como psicopedagogos e professores de apoio.

A meta aborda, ainda, a garantia de formação contínua para os professores, para que eles possam trabalhar com as necessidades específicas destes estudantes de forma condizente. Isso envolve capacitações em metodologias inclusivas e no uso

de recursos pedagógicos adequados, além da união dos entes federativos, objetivando o alcance da meta:

Assegurar que estudantes com deficiência sejam matriculados em escolas regulares, preferencialmente na rede regular de ensino.
Garantir que esses estudantes tenham acesso ao atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar, oferecido em salas de recursos multifuncionais, centros especializados ou entidades conveniadas.
(Brasil, 2014, p. 23-24)

De acordo com o PNE, estados e municípios têm a responsabilidade de se organizar e, com o apoio do governo federal, ampliar o atendimento às pessoas com deficiência:

Os estados e os municípios devem se organizar e entender esses desafios como compromissos com a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11-12).

O documento aponta, ainda, que a Educação Especial/Inclusiva passou por mudanças significativas. Os dados apresentados evidenciam o esforço na implementação de políticas públicas focadas na universalização do acesso à Educação, valorizando as diferenças e atendendo às necessidades educacionais, sob a perspectiva da inclusão.

De acordo com Brasil (2014), os dados do PNE apontam um aumento de 2,8% nas matrículas na modalidade de Ensino Inclusivo, passando de 820.433 alunos, em 2012, para 843.342, em 2013. Além disso, houve crescimento de 4,5% no número de alunos inseridos em classes regulares do ensino comum e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto as matrículas em classes e em escolas exclusivas diminuíram 2,6%. Apesar destes avanços, o desafio de universalizar o acesso pleno à Educação Inclusiva persiste, demandando melhorias contínuas na acessibilidade, tanto em termos de infraestrutura física quanto no desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos adequados.

Esses dados evidenciam que, embora o sistema educacional tenha avançado, a busca por uma educação inclusiva e de qualidade a todos ainda requer um esforço contínuo e conjunto entre os entes federativos, como versa a Constituição Brasileira de 1988. Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação é fundamental nos estabelecimentos de metas específicas e de ações estratégicas, que reforcem e que

complementem as diretrizes do PNE, garantindo que cada estado possa implementar políticas, que promovam a inclusão e que atendam às necessidades locais.

3.3.2 Plano Estadual de Educação do Pará

A área da Educação Especial Inclusiva percorreu um longo caminho de transformações na esfera estadual. O estado do Pará tem demonstrado avanços significativos, conforme as metas estabelecidas no Plano Decenal 2015-2025. O Plano Estadual de Educação (PEE) foi formulado, visando promover melhorias e alcançar resultados mais eficazes na educação do estado, para elevar a qualidade de vida da sociedade.

Pensar a educação paraense na perspectiva de elemento indutor de transformação social é defender um Plano Estadual de Educação que responda às expectativas de melhoria das condições existenciais de toda sociedade paraense, contrapondo-se à lógica acumuladora e concentradora de renda que historicamente construiu-se no Estado do Pará (Pará, 2015, p. 17).

Esse documento é resultado de um esforço colaborativo, envolvendo estudos, encontros e organizações de conferências, pela sociedade civil. Essas ações foram fundamentais para que o estado do Pará se preparasse adequadamente para buscar a melhoria do atendimento educacional.

Dessa forma, o presente PEE é resultado do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil. Os debates reafirmaram o compromisso coletivo em torno de um projeto educacional nacional e estadual que promova o homem e o seu meio social e natural e em correspondência com um projeto de desenvolvimento autônomo (Pará, 2015, p. 18).

O PEE foi elaborado com 20 metas para o decênio, entre elas a meta 4, que trata da universalização do acesso à Educação para a população de quatro a 17 anos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades. Nesse contexto, o PEE estabelece diretrizes para que o estado, por meio de políticas públicas fortalecidas, assegure o apoio necessário aos entes federativos. Isso inclui a garantia de AEE e a criação de classes, de escolas e de serviços adequados para assegurar os direitos a este público, assumindo o compromisso com as pessoas com deficiência de acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A presente meta trata da Educação Especial, definida pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, como modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante

da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. A referida norma atende ao preconizado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 6949/2009. Desta forma, o Brasil assumiu o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Pará, 2015, p. 48).

No Pará, entre a população de quatro a 17 anos que frequenta a escola, 193.040 estudantes possuem algum tipo de deficiência, segundo dados do PEE.

Considerando os números constantes do site do Observatório do PNE em termos quantitativos, no Estado do Pará a população de 4 a 17 anos que está na escola, 193.040 crianças e adolescentes apresentam dificuldade permanente de visão, audição, limitações motoras ou apresentam deficiência mental/intelectual permanente (Pará, 2015, p. 50).

No documento, são delineadas estratégias para fortalecer as políticas de Educação Especial/Inclusiva, com foco especial na formação de professores. Entre essas, destaca-se a estratégia 4.15, que trata especificamente desta temática.

[...] incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Pará, 2015, p. 54).

Essa estratégia propõe ações específicas, para garantir que os educadores estejam devidamente capacitados a atender às necessidades dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades. Isso inclui a oferta de cursos de formação continuada, a implementação de metodologias inclusivas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas (Brasil, 2015).

O objetivo é o de assegurar que todos os estudantes recebam um ensino de qualidade e que tenham suas necessidades atendidas de maneira eficaz, promovendo uma verdadeira inclusão no ambiente escolar. Dessa maneira, o documento estabelece um caminho claro para o avanço da Educação Inclusiva no estado, visando garantir o pleno exercício dos direitos educacionais deste público.

Conforme dados do IBGE, em 2010, o estado do Pará tinha 193.040 estudantes especiais com idades entre quatro e 17 anos matriculados em classes comuns das escolas estaduais, número que representa 83,5% da meta estabelecida pelo Ministério da Educação para a inclusão de pessoas com deficiência (Tabela 1).

Tabela 1 – Porcentagens de alunos com deficiência, com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns

ANO	CLASSES ESPECIAIS	ESCOLAS EXCLUSIVAS	CLASSES COMUNS
2007	21,40%	3.472 (25,50%)	4.126 (53,10%)
2008	19,40%	3.467 (23%)	4.108 (57,50%)
2009	10%	(10%)	3.308 (70,70%)
2010	7,70%	1.495 (7,90%)	1.532 (84,40%)
2011	3,80%	862 (3,40%)	698 (94,70%)
2012	2,50%	638 (2,80%)	698 (94,70%)
2013	1,80%	517 (2,60%)	736 (95,60%)

Fonte: INEP (2013)

Nos anos que antecederam o PEE, observou-se um aumento significativo na inclusão de pessoas com deficiência nas classes regulares, acompanhado por um índice menor de matrículas em classes especiais.

Para entender as estatísticas atuais da Educação Especial/inclusiva, foi realizada uma análise do documento *Resumo Técnico do Censo Escolar de 2021 do Estado do Pará*, segundo o qual houve um avanço na Educação Especial no estado, com 56.326 estudantes matriculados, em 2021, representando 40% das matrículas nas séries iniciais, o que mostra que os índices de alunos com deficiência, com altas habilidades e com Transtorno do Espectro Autista em classes comuns ou especiais aumentaram significativamente — demanda maior na esfera federal. No Ensino Médio (alvo desta pesquisa), houve um crescimento de 200% no ano de 2021, o que pode ser considerado um avanço significativo para a Educação Especial.

Vale destacar que as escolas que atendem às séries iniciais são predominantemente conveniadas aos municípios, com uma pequena parcela vinculada ao estado. Em comparação a 2017, houve um aumento de 43,4% nas matrículas, sendo que os maiores índices de crescimento foram registrados no Ensino Médio, em que o Pará alcançou um aumento de 214,4% na modalidade de Educação Especial Inclusiva, conforme o documento do Plano Estadual de Educação, de 2015.

Dessa maneira, observam-se mudanças na vigência do PEE, referentes à melhoria dos índices da inclusão de pessoas com deficiência, sendo que, no setor federal, a inclusão obteve os melhores índices entre 2017 e 2021, com 100% de alunos incluídos.

Esse crescimento eleva a importância de políticas públicas, que garantam o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, reforçando a necessidade de um trabalho articulado entre as diferentes esferas de gestão, para que a inclusão se torne uma realidade efetiva nas escolas. Nesse contexto, é importante

o estudo do Plano Municipal de Educação de Bragança, uma vez que o município também oferece convênios com a rede estadual de ensino e desempenha um papel crucial, ao traduzir estas diretrizes em ações concretas, que atendam às especificidades locais.

Investigar estes documentos é fundamental, para compreender a conexão entre eles e, assim, verificar se o plano contempla as estratégias de formação de professores, a adaptação de currículos e a criação de ambientes escolares inclusivos. Assim, ao integrar as orientações dos planos nacional, estadual e municipal de Educação, busca-se conhecer as diretrizes norteadoras da Educação Especial/Inclusiva e sustentar a pesquisa.

3.3.3 Plano Municipal de Educação de Bragança (PA)

Conforme estabelecido no Plano Municipal de Educação de Bragança (PME), o cenário atual da Educação Inclusiva no município se apresenta da seguinte forma:

Atualmente na rede municipal de Bragança, nas 131 escolas aproximadamente, 350 estudantes matriculados com deficiência na rede de ensino. Hoje, há sessenta e nove salas de recursos multifuncionais contempladas pelo Ministério da Educação (MEC) no período de 2009 sendo que destas, vinte e duas estão em pleno funcionamento e um Centro de Referência em Atendimento Terapêutico e Especializado – Moendy Akã (CRATEE) criado através do Decreto nº 499/2014 e está em processo de legalização e que visa contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva no município [...] (Bragança, 2015, p. 53).

Esses atendimentos na área inclusiva incluem suporte especializado, terapias, AEE, além da matrícula em escolas regulares, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. O município apresenta metas e propostas bem definidas, no tangente à Educação Especial/inclusiva.

O plano municipal tem, como dispositivos legais, a Constituição Federal do Brasil, a Lei Federal n.º 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Lei Federal n.º 10.172/2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), adotados como bases para a definição das metas a serem alcançadas pelo município, ao longo dos dez anos de vigência do PME.

Após a análise da situação da inclusão de alunos da Educação Especial na rede regular de ensino no ano letivo de 2014, o PME apresenta relatório sobre a

situação atual das escolas regulares e do Atendimento Educacional Especializado na 1ª Unidade Regional de Ensino (URE) de Bragança.

De acordo com o PME (Bragança, 2015), houve avanços no atendimento dos alunos no AEE, especialmente após a contratação de novos profissionais, o que permitiu a alocação de pessoal em nove escolas. No entanto, a presença destes profissionais não atende completamente às necessidades de todas as instituições. Embora cada profissional tenha uma carga horária de 200 h, muitos só podem ser designados para 100 h, devido a indisponibilidades causadas por vínculos com outras instituições ou ocupações de outros cargos.

O plano municipal define metas para a Educação Inclusiva, ao longo de seus dez anos de vigência. Logo, o município de Bragança, amparado pela meta 4 do PNE (Brasil, 2015), estabelece, como objetivo, a universalização do atendimento educacional a crianças e jovens de quatro a 17 anos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Essa meta visa garantir o acesso deste público à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, por meio de um sistema inclusivo, que abrange salas de recursos multifuncionais, classes e serviços especializados, tanto em instituições públicas quanto conveniadas. Além disso, o mesmo documento estabelece as metas para o decênio (Bragança, 2015, p. 95-96):

1. Fazer constar no Projeto Político-pedagógico (PPP) das escolas da rede pública do município, programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, fomentando uma política de inclusão nacional-socialista efetiva.
2. Ampliar os serviços de atendimento nos Centros de Referência em Atendimento Terapêutico e Educacional Especializado, Moendy Akã, bem como na APAE-Bragança com serviço de orientação e acompanhamento pela equipe multiprofissional aos alunos com deficiências, transtornos e altas habilidades superdotação nas escolas do Município.
3. Formação para os professores das salas multifuncionais das escolas da rede pública sobre PDI/AEE e recursos didáticos.
4. Formação para os profissionais de educação das escolas da rede pública e convencida sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
5. Fomentar programa de acessibilidade nas escolas da rede pública de ensino, com adequações arquitetônicas, de mobiliários, de equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.
6. Inclusão da língua brasileira de sinais (LIBRAS) no currículo das escolas públicas e privadas do município, instituições profissionalizantes e de Educação Superior.
7. Realizar mobilização social em favor da inclusão e acessibilidade, voltada diretamente para as pessoas com deficiência (PcD).
8. Aplicar teste de acuidade visual e auditiva em todas as instituições do ensino e oferecer apoio alunos.
9. Universalizar o serviço de cuidadores nas turmas com pessoas com deficiência (PcD), conforme nota técnica nº 19/2010.

10. Ampliar o atendimento educacional especializado nas escolas que atendam alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculado. Conforme a resolução de nº 4 de 2009.
11. Assegurar redução do número de alunos nas turmas comuns, que possuam alunos com deficiência. Conforme resolução do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA).
12. Oferecer atendimento especializado de terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social e médica especializada, em parceria com serviços de Saúde e de Trabalho e Assistência Social do Município.
13. Criar um programa específico de pesquisa e atendimento para alunos com altas habilidades.
14. Não reter os alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental, sem a devida restrição justificada por deficiência.
15. Garantir a interlocução entre professor do SRM e sala comum como princípio de inclusão escolar, conforme documento orientador de implantação das salas SEM - MEC.

As estratégias propostas no PME (2015-2025) visam consolidar um sistema educacional mais inclusivo e mais eficiente no município, focado no atendimento especializado a estudantes com deficiências, com transtornos do desenvolvimento e com altas habilidades. Entre as principais ações, destaca-se a implementação de salas de recursos multifuncionais em escolas públicas, a ampliação de serviços de atendimento especializado em centros terapêuticos e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, além da formação continuada de profissionais em inclusão e em acessibilidade.

A inclusão da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar e a promoção de programas de acessibilidade reforçam o compromisso com a eliminação de barreiras arquitetônicas e comunicacionais. Ademais, a universalização do serviço de cuidadores e a criação de programas específicos para alunos com altas habilidades também representam avanços significativos. Essas medidas, somadas à integração entre os professores das salas regulares e os de salas de recursos multifuncionais, garantem uma abordagem mais colaborativa e mais inclusiva no processo educacional.

Em síntese, a análise dos planos nacional, estadual e municipal de Educação revela a importância destas diretrizes para a promoção da Educação Especial/Inclusiva, pois esses documentos estabelecem metas e estratégias, que visam garantir o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, e integram políticas, que favorecem a formação de professores, a adaptação curricular e a criação de ambientes escolares inclusivos, tornando-se instrumentos essenciais à

luta pela inclusão de estudantes com deficiência e de grupos historicamente marginalizados.

Para que a Educação Especial/Inclusiva seja consolidada de fato, precisamos falar em formação integral do estudante, abarcando os aspectos acadêmicos, emocionais e sociais.

Para tanto, os planos de Educação estudados referenciam formações de professores, que contemplem estas especificidades, além de uma educação que venha a ser de fato inclusiva e total, tendo, como exemplo, a meta 1.11 do PEE (Pará, 2015).

Dessa maneira, reconhecendo os sujeitos como parte deste processo, em que se valorize o afeto, a história de vida, as instituições de ensino podem efetivamente atender às demandas de uma educação inclusiva, assegurando que cada estudante tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Nesse sentido, parte-se da concepção de pessoa como ser histórico e cultural, passo fundamental para compreender os sujeitos como pertencentes “[...] ao seu fazer histórico” (Melonio, 2023), conseqüentemente um sujeito de direitos, o que viabiliza novas vertentes à inclusão de estudantes com deficiência intelectual e/ou com Síndrome de Down, como a educação baseada no afeto, uma vez que, de acordo com Vygotsky (2022), o afeto e a cognição são fases opostas, porém complementam a atividade humana, mostrando-nos que educação e afeto não podem estar dissociados.

Para tanto, é fundamental que os educadores possuam uma formação docente que os capacite a lidar com as singularidades de cada aluno, especialmente aqueles com deficiência intelectual/Síndrome de Down. Nesse sentido, a formação de professores e a adoção de práticas pedagógicas devem ser vistas de maneira total, em que as práticas pedagógicas sejam interligadas às dimensões socioafetivas, pensamento que se assenta na pedagogia de Pestalozzi (1746-1827), que entende o sujeito como integral (cabeça, coração e mãos), tornando-se essenciais para garantir ambientes escolares acolhedores e estimulantes a todos os estudantes. A seguir, discutiremos a importância desta formação docente, para aprofundar os estudos das práticas afetivas no cotidiano escolar, destacando como estas abordagens podem contribuir para a Educação Inclusiva.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS AFETIVAS: SABERES NECESSÁRIOS A UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Essa seção é dedicada à formação de professores, trazendo elementos de fundamentação para uma prática inclusiva, baseada em aspectos afetivos. Falar de educação e de afetos, sem abranger a formação de professores, é como fazer um estudo inconclusivo, ou seja, para uma escola se tornar verdadeiramente inclusiva, todas as possibilidades de aprendizagens devem ser consideradas.

Mantoan (2013, p. 13) afirma que “[...] cursos esporádicos, ou internos às escolas conseguirão transmitir as inovações ao professor, e que essas formações não estão surtindo efeitos desejados”. Para o autor, essas formações obedecem a um “[...] modo tradicional de se ensinar nas escolas” (Mantoan, 2013), trazendo prontos os conhecimentos e fazendo com que o aluno use a reprodução como forma de aprendizagem.

A abordagem educacional tradicional não seria o modelo mais adequado para se trabalhar a Educação Inclusiva — e a educação de estudantes com SD, em especial, uma vez que os estudos de Vygotsky, de Piaget, de Pestalozzi, de Paulo Freire e de muitos autores atuais apontam para um ensino inclusivo. Para Mantoan (2013, p. 13), “[...] a educação que está sendo oferecida aos professores não atende ao reclamo do ensino inclusivo”

Ele se desenvolve a partir de elementos previamente selecionados, e transmitido aos professores, como manuais para bem atender às necessidades e aos interesses todos os seus alunos. O foco se reduz à aprendizagem. O que fazer para que os alunos aprendam? Os problemas de ensino, o que deve e pode ser mudado, ficam para trás” (Mantoan, 2013, p. 12).

A “escola para todos”, segundo Mantoan (2013), exige uma grande mudança de paradigmas, em relação às formações inicial e continuada de professores, em que situações reais devem ser trazidas à discussão, realidades diferentes devem ser consideradas, formas de aprendizagens diferenciadas devem ser valorizadas, enfim todas estas vertentes devem aproveitadas, para que os “alunos tirem proveito delas” (Mantoan, 2013). Essa é uma transformação que a inclusão pede e que, perante as pesquisas e os estudos realizados, já está acontecendo em muitas partes do cenário educacional brasileiro.

A discussão desta pesquisa se concretiza em torno de como a afetividade impacta o processo de inclusão e, assim, como o professor pode ser preparado para

unir conhecimento e afeto as suas práticas pedagógicas. O filósofo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) destacava, em suas obras, a “Pedagogia do amor”, enfatizando a tríade cabeça, coração e mão como fundamental ao desenvolvimento de uma educação integral. Essa abordagem propõe que o aprendizado não deve se restringir ao aspecto cognitivo, mas deve envolver os sentimentos e a ação prática, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e mais significativo (Medeiros, 2023).

A Tríade de Pestalozzi é um conceito central de sua pedagogia, pois propõe uma abordagem holística para a Educação, focada no desenvolvimento integral do ser humano. Sua ideia central pode ser resumida como o desenvolvimento equilibrado de três dimensões fundamentais: cabeça, coração e mãos (Medeiros, 2023) (Figura 9).

Figura 9 – Mapa mental da Tríade de Pestalozzi



Fonte: elaborado pela autora, com base em Medeiros (2023)

Em resumo, Pestalozzi acreditava que uma educação integral devia ser completada por estas três dimensões: o intelecto; o afeto; e as habilidades práticas, para formar indivíduos com princípios morais sólidos, capazes de conviver com sabedoria e com empatia em sociedade.

A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de uma pessoa com SD podem ser enriquecidos pela abordagem proposta por Pestalozzi, que integra o intelecto, o afeto e as habilidades práticas. O intelecto, nesse contexto, envolve a promoção de um aprendizado que respeite o ritmo e as capacidades individuais do estudante,

utilizando métodos que estimulem a curiosidade e a compreensão, como atividades práticas, que envolvam a manipulação de objetos, jogos educativos e atividades lúdicas, que tornam o conhecimento mais acessível e mais envolvente.

Nesse contexto, o afeto é fundamental, pois o educador precisa de um vínculo sólido para desenvolver tais atividades, junto a estudantes com deficiência, pois gerir a confiança do estudante é necessário e a relação existente entre professor e aluno será fundamental ao desenvolvimento das práticas educativas.

Medeiros (2023, p. 9) enfatiza que Pestalozzi defendia “[...] que a escola deveria oferecer uma atmosfera de segurança, amor e afeto, sendo uma extensão do próprio lar”, concepção que não se encaixa facilmente entre os educadores contemporâneos, que acreditam em um papel de mero ensino de conteúdos, de repasse de conhecimentos, sem adentrar em conceitos afetivos (Medeiros, 2023).

[...] pensadores modernos e contemporâneos que teorizaram sobre os afetos, talvez nenhum deles tenha dado tanta importância ao amor, em particular ao amor materno, quanto Pestalozzi. Para Pestalozzi, “o educador devia demonstrar afetividade, ser amoroso e ético para com as crianças, para que despertasse nelas os sentimentos de reciprocidade e com isso incitar o seu interesse e o desenvolvimento intelectual e moral” (Miranda; Santos, 2015, p. 5).

O afeto descrito por Pestalozzi (1746-1827) vislumbra uma educação mais afetiva, de sentidos e de sentimentos; uma educação baseada no acolhimento ao ser humano em suas singularidades. Ao tratar sobre os sentimentos de seres humanos, socialmente construídos, e sobre as mudanças vivenciadas nos contextos sociais e escolares, que afetaram e ainda afetam o modo de relação entre estes sujeitos, aborda-se, neste estudo as relações entre alunos, pais e professores, que se refletem em mudanças em contextos familiares, isto é, nunca foi tão necessário falar de afeto.

A afetividade quando incorporada ao trabalho pedagógico pode levar a criança ao encontro consigo para a busca do equilíbrio emocional diante de situações adversas. Tecendo as devidas conceituações no âmbito do processo ensino-aprendizagem, apreciamos entre os demais elementos, o vínculo entre inteligência e afetividade (Santos; Junqueira; Silva, 2016, p. 97).

Os autores relatam que “[...] se as experiências emocionais constituem a base das capacidades intelectuais, da criatividade e do senso moral, é para essa experiência que devemos conceber a mais alta prioridade em nosso projeto de educação” (Santos; Junqueira; Silva, 2016, p. 90), sinalizando que os aspectos afetivos não podem ser negligenciados, uma vez que os alunos sejam “[...]”

compreendidos, aceitos e respeitados e os professores possam compreender seus sentimentos” (Santos; Junqueira; Silva, 2016, p. 99).

Como versa a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, a Educação é um direito de todos e é “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). Para tanto, os sistemas de ensino, bem como as suas instituições escolares, devem estar organizados e prever a acessibilidade a estes estudantes nos seus espaços físico, pedagógico e arquitetônico.

De acordo com Mantoan (2013), quando se fala em pessoas com deficiência e o direito a educação, surge “[...] imediatamente a noção de que estamos falando de Educação especial, diferenciada talvez em ambientes segregadores, de tão acostumados que todos estão identificando tais pessoas” (Mantoan, 2013, p. 23). Logo, é importante ressaltar que este estudo não busca discutir o ensino especial, ou o ensino comum, mas procura debater o mesmo direito de igualdade para todos, citando as especificidades necessárias ao apoio a alunos com deficiência, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantido pela LDB.

Partindo da premissa de que a escola deve ser pensada como espaço de formação docente; uma formação contínua e em movimento, cujo professor educador está em constantes mudança e avaliação de suas práticas, podendo ressignificar seu trabalho, a inclusão deve ser objeto de transformação de paradigmas, superando as lacunas vistas, ao longo da história, quanto a pessoas com deficiências. Reforça-se, então, que, com deficiência ou não, os estudantes devem ter oportunidades iguais de acesso e de permanência nos ambientes escolares, pois não se pensa em inclusão, sem um ambiente inclusivo.

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em um ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos mais também pelas qualidades humanas. Apesar de um espaço atraente e adequado para uma instituição escolar ser necessidade elementar na educação, porque não raramente deparamos com escolas sem o devido preparo para esse requisito (Cunha, 2011, p. 100).

Assim, o sucesso ou fracasso dos alunos com deficiência na escola depende de ações efetivas, e não somente da avaliação de aspectos de aprendizagem, e, para isto, a escola não deve retroceder ao histórico de exclusão, em que o grau de deficiência e a capacidade intelectual dos alunos serviam como bases para as ações

pedagógicas, conforme relata Bruno (2006) na publicação do Ministério da Educação (MEC), intitulada *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*.

[...] a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas, principalmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum (Bruno, 2006, p. 41).

A respeito do processo de aprendizagem de pessoas com SD, as pesquisas neste campo têm avançado significativamente. O estudo de Bissoto (2005) investigou o desenvolvimento cognitivo de indivíduos com SD na Inglaterra e nos Estados Unidos e constatou que os sujeitos com SD têm o mesmo desenvolvimento que os estudantes atípicos, apesar das características próprias de desenvolvimento de cada especialidade. Esse estudo enfatizou que abordagens práticas e concretas são essenciais para otimizar o desenvolvimento cognitivo, permitindo que estes indivíduos aproveitem suas potencialidades ao máximo.

Visando o embasamento das especificidades da Educação de pessoas com deficiências, inclui-se as abordagens concreta e prática de Maria Montessori na pesquisa, cujo método é fundamentado no estudo da psicologia humana e se desenvolve, através da manipulação de materiais concretos. Ao analisar a abordagem montessoriana, afirma-se que:

[...] os sistemas de ensino devem pensar em currículos que atendam às especificidades de aprendizagem dos estudantes, contemplando todos os aspectos necessários para o seu desenvolvimento. No que tange à formação de professores, o Estado deve garantir acesso a formações específicas para a educação especial inclusiva, assim como as escolas devem priorizar a demanda por formações que assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Essa integração entre formação e currículo é essencial para promover uma educação realmente inclusiva e humanizadora (Silvestrin, 2012, p. 23).

Os sistemas de ensino devem pensar em currículos que atendam às especificidades de aprendizagem dos estudantes, de maneira a contemplar todos os aspectos necessários ao desenvolvimento dos alunos. No que tange à formação de professores, o estado deve garantir acesso a formações específicas para a Educação Especial/Inclusiva, assim como as escolas devem priorizar as demandas de formações, para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiências.

Mantoan (2013, p. 70) argumenta que “[...] os caminhos percorridos para que a escola brasileira acolher a todos, indistintamente, têm se chocado com o caráter

eminentemente excludente em todos os níveis de ensino”, mas reconhece que existem movimentos no sentido da inclusão:

Há, contudo, hoje no âmbito educacional movimentos dominantes e que propõem outros modos de pensar da escola. Eles buscam outras maneiras de conhecer o conhecimento escolar, reveem seus sistemas avaliação, promovendo uma leitura do processo de ensinar e aprender. A inclusão escolar situa-se entre esses movimentos (Mantoan, 2013, p. 70).

Partindo da premissa de que a escola deve ser um espaço de formação docente contínua e em movimento, é fundamental que o professor esteja em constantes mudança e avaliação de suas práticas, possibilitando a ressignificação de seu trabalho. Nesse contexto, busca-se desmistificar uma educação, que se baseia apenas na integração e na socialização, historicamente vinculadas às pessoas com deficiências. É essencial reforçar que todos os estudantes, com ou sem deficiências, devem ter as mesmas oportunidades de acesso e de permanência no ambiente escolar, pois a inclusão verdadeira só é possível em um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em um ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos mais também pelas qualidades humanas. Apesar de um espaço atraente e adequado para uma instituição escolar ser necessidade elementar na educação, porque não raramente deparamos com escolas sem o devido preparo para esse requisito (Cunha, 2011, p. 100).

O sucesso ou fracasso de estudantes com deficiência na escola depende de ações efetivas de aprendizagem, razão pela qual a escola não deve retroceder ao histórico de exclusão, em que o grau de deficiência e a capacidade intelectual dos alunos serviam como bases para as ações pedagógicas, conforme o que relata Bruno (2006) em *Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão*.

Em conclusão, a inclusão de alunos com deficiência requer um compromisso das escolas em criar ambientes, que priorizem a interação, a socialização, a adaptação ao grupo e principalmente a aprendizagem global do estudante, independentemente do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual. É essencial que as instituições abandonem práticas pedagógicas excludentes, promovendo a formação integral de professores.

No estado do Pará, foram elaborados o *Guia de Orientações Pedagógicas da Educação Especial*, organizado em conjunto com a Coordenadoria de Educação Especial (COOES), no qual o estado adota novas estratégias e elabora metas, orienta e direciona matrículas, formações continuadas de professores, currículos e define os

objetivos para cada meta, e o *Plano de Flexibilização Curricular*, que vem contribuir para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva, dentro do estado do Pará.

Na perspectiva inclusiva, ressaltamos que o Plano de Flexibilização Curricular assegura o direito de aprendizagem como um direito humano, na perspectiva de Justiça Curricular. Ou seja, assegura a vivência do currículo comum e, ao mesmo tempo, ampara o processo de individualização curricular nos aspectos educativos necessários (COOES, 2024, p. 52).

A formação docente inclui o desenvolvimento de práticas afetivas, que visam capacitar os educadores para além do domínio técnico, considerando as habilidades emocionais e relacionais, essenciais à construção de ambientes inclusivo e acolhedor. Esse tipo de formação é fundamentado na compreensão de que o aprendizado não é apenas um processo cognitivo, mas também afetivo, em que o vínculo entre professor e aluno desempenha um papel crucial.

4.1 Ensinar exige “querer bem”

A inclusão escolar de estudantes com SD tem sido tema de discussões e de pesquisas nos campos da Educação e da Psicologia sobretudo ao considerar a influência do afeto no processo de ensino-aprendizagem. O afeto, que envolve emoções, vínculos e relações interpessoais, desempenha um papel central na construção de um ambiente escolar acolhedor e favorável ao desenvolvimento destes jovens.

Para Pessoa (2000), a interação afetiva positiva entre professores, estudantes e equipe escolar contribui para o bem-estar emocional dos estudantes e potencializa o aprendizado, a motivação e a capacidade de superação das dificuldades dos educandos.

Toda ação educativa supõe a presença de um professor e um aluno interagindo afetivamente nas mais diversas situações, afetados um pelo outro. Na relação pedagógica podem surgir sentimentos de aceitação ou de aversão entre educadores e educando, o que interferirá na metodologia, no processo de ensino e aprendizagem e na relação entre ambos (Pessoa, 2000, p. 98).

Esse cenário é especialmente relevante no contexto da Educação Inclusiva, em que o respeito às diferenças e o suporte emocional podem ser determinantes no sucesso escolar. A partir de uma abordagem interdisciplinar, que envolve a Pedagogia, a Psicologia e a Neurociência, torna-se possível compreender como a afetividade pode facilitar os desenvolvimentos cognitivo, social e emocional de jovens com SD, promovendo sua autonomia e sua participação ativa no ambiente escolar regular.

Mas, não se pode falar em educação e em afetos, sem referenciar o patrono da Educação brasileira Paulo Freire (1921-1977), educador crítico, que lutava por uma Educação libertadora. Sua linguagem quase sempre poética e política aguça, nos leitores, o gosto por suas obras, nas quais defende que a Educação deve ser um ato de amor; um processo de humanização, que valorize o diálogo, o respeito às singularidades e a construção conjunta do conhecimento.

Na visão de Freire, o afeto é um elemento crucial no estabelecimento de relações pedagógicas transformadoras, em que o estudante não é um mero receptor passivo de informações, mas um sujeito ativo, com uma história, uma identidade e uma voz. Freire ousou falar de afetos, em meio a uma sociedade política e científica, de acordo com Marcondes (2022, p. 61):

Como nos ensina Freire “É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico”. Para Paulo Freire, somente havendo um vínculo amoroso entre as pessoas e o mundo é que se torna possível uma sociedade cooperativa e solidária, aberta ao novo e à transformação.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021) enfatiza a importância de uma Educação, que respeite e que valorize a autonomia do aluno, propondo abordagens crítica e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem. A obra destaca a necessidade de um diálogo genuíno entre educador e educando, em que o respeito e a afetividade se tornam pilares fundamentais na construção do conhecimento. Freire (2021, p. 138) destaca:

E que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, as vezes, a coragem de querer bem os educandos e a própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.

Essa perspectiva se alinha à ideia de que a afetividade e a cognição estão interligadas, aspecto discutido por Piaget e mencionado por Pessoa (2000). Freire (2021) defende que a Educação deve promover um ambiente, em que os alunos se sintam seguros e motivados a questionar, a explorar e a desenvolver suas capacidades críticas, reconhecendo que a afetividade é um componente essencial ao desenvolvimento do ser estudante.

Freire (2021, p. 138), vai além, quando enfatiza que “[...] precisa descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade”, rejeitando a ideia de

que um professor afetuoso não é um bom professor, isto é, que o professor deve ser “[...] severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’”, e finaliza, dizendo que “[...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Entre tantas situações vivenciadas no sistema de ensino atual, a exemplo da falta de empatia pelo processo de inclusão da pessoa com SD, Freire (2021, p. 139, inserção nossa) mostra que não se pode “[...] permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético [do] de professor”, que não se pode avaliar ou ligar o desempenho de um estudante ao tamanho do carinho que se tem por ele, mas o educador/educadora deve encontrar a linha tênue entre “querer-bem” e ser “[...] arestoso e amargo” (Freire, 2021, p. 139).

Essas reflexões acerca da relação professor-aluno remetem a memórias afetivas e revelam como queremos ser vistos e lembrados por nossos alunos no futuro. Não permitindo pular etapas da cientificidade, dentro do processo educativo, não se deve acreditar que uma prática pedagógica baseada na afetividade e na alegria dispense uma formação científica rigorosa e uma clareza política, por parte dos educadores. Assim, como aborda Freire (2021, p. 139-140):

[...] não se pense que prática pedagógica educativa vivida na afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Freire (1968) destaca as importâncias do diálogo, do respeito e da humanização, em que os educandos são protagonistas de suas próprias aprendizagens, tornando fundamental que o cuidado e o afeto estejam intimamente ligados às práticas docentes. Freire tem uma Pedagogia inspirada na Educação Libertadora, em que a história de cada indivíduo deve ser tratada com afeto e com respeito.

No contexto da inclusão de jovens com SD, a pedagogia freiriana oferece uma base sólida para compreender a importância de uma Educação, que reconhece o estudante em sua totalidade, envolvendo aspectos cognitivos e, também, emocionais e afetivos. Freire argumenta, em *Pedagogia do oprimido*, que o afeto é parte dos processos dialógico e colaborativo da Educação, sendo essencial ao rompimento das barreiras de opressão e de exclusão.

Na escola, esse princípio pode ser visto na maneira como professores e colegas acolhem estudantes com SD, criando um espaço, em que o afeto promove a

confiança e a autoestima. Assim, o ambiente escolar se transforma em um espaço inclusivo, no qual o aprendizado ocorre em meio a trocas respeitadas e em que o estudante é encorajado a superar desafios.

Dessa maneira, a pedagogia do afeto, fundamentada nas ideias de Paulo Freire, facilita o processo de aprendizagem e contribui para uma Educação que emancipa e que inclui, assegurando que cada estudante seja visto como sujeito de direitos e de potencialidades.

5 A AFETIVIDADE, À LUZ DE WALLON, DE PIAGET E DE VYGOTSKY

A compreensão dos aspectos afetivos no desenvolvimento humano é uma temática rica e complexa, amplamente abordada por teóricos, como Jean Piaget (1972), Lev Vygotsky (1996) e Henri Wallon (1992), que destacam a centralidade das emoções na formação da personalidade e no processo educativo, defendendo que o afeto é fundamental ao aprendizado e à socialização, sob as óticas do desenvolvimento humano e do método do materialismo dialético, apontando para quatro conjuntos funcionais: afetivo; motor; cognitivo; e pessoa (Marhone; Almeida, 2010).

Vygotsky (1996) introduziu a ideia de que as interações sociais e emocionais são cruciais aos desenvolvimentos da consciência e da aprendizagem, ressaltando a importância do contexto cultural e das relações interpessoais. Juntas, essas contribuições oferecem uma visão integrada, evidenciando que os aspectos afetivos não são apenas complementares ao desenvolvimento cognitivo, mas essenciais à formação de indivíduos completos e sociais.

Piaget (1972) enfatiza o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo, argumentando que as experiências emocionais influenciam a construção do conhecimento, caracterizando a afetividade como uma força psíquica, que orienta o comportamento do indivíduo, afetando como ele responde às experiências e aos desafios do ambiente. Esse impulso emocional atua em conjunto com os processos cognitivos, guiando a atenção e os interesses do sujeito. Para Cunha (2017), as análises de Piaget sobre assimilação, sobre acomodação e sobre equilíbrio são essenciais ao desenvolvimento de pesquisas sobre aprendizagem e sobre inteligência, destacando o papel do afeto na formação destes processos.

Nesse sentido, o processo inclusivo do estudante com SD nos ambientes escolares deve ser organizado, considerando demandas docentes, arquitetônicas e curriculares, buscando observar os impactos dos valores afetivos na formação social destes estudantes, dado que os laços afetivos são inerentes às relações humanas e podem ser formados e/ou quebrados.

Uma escola acolhedora pode deixar marcas positivas no aluno, porém uma escola que exclui e que não oferece condições de inclusão deixa marcas prejudiciais — para aqueles com ou sem deficiência.

Para Wallon (1992, p. 90):

[...] a afetividade é um composto fundamental das relações interpessoais. Através dela o trabalho escolar pode ser mais bem direcionado. Servindo ainda de meio para a construção do conhecimento discente e para o processo da aprendizagem.

É impossível dissociar a inclusão dos aspectos afetivos, pois, conforme destaca Narcizo (2021) em suas observações sobre a teoria walloniana, existe uma ligação intrínseca entre conhecimento e afetividade.

Cunha (2017), em sua obra *Afeto e aprendizagem*, descreve o afeto como algo neutro, que pode exprimir um sentimento de agrado ou desagrado; algo que pode gerar coisas boas ou ruins: “Quando o afeto resulta da prática do amor, torna-se amorosidade, atitude que se reveste em um estímulo para a aprendizagem” (Cunha, 2017, p. 16).

O autor também ressalta que o afeto não é uma nova teoria pedagógica, tampouco uma das mais novas descobertas científicas, afinal esta característica pode ser notada nos estudos históricos deixados pelos grandes teóricos Wallon, Piaget e Vygotsky, que já abordavam aspectos da afetividade no ser humano em suas teorias. Cunha (2017, p. 16) vai muito além, em suas observações: “Ninguém chega à escola, sem ter sido antes, de alguma forma movido por suas dimensões afetivas”.

Por meio destas emoções, uma criança pode chegar à escola gostando ou não de estudar, preferindo ou não algum conteúdo específico, assim independentemente do cenário e da situação, em que a escola receba esta criança, o professor precisa fazer com que ela desperte o amor e o interesse em aprender: “A escola precisa afetar o aluno de maneira profícua, despertando-lhe o amor e o interesse. Ainda que ele não tenha propensão para amar algum conteúdo acadêmica, poderá amar quem o educa. Bom será se amar os dois” (Cunha, 2017, p. 17).

Falar de afeto parece algo novo, ou insignificante em certas oportunidades, mas ele existe, “desde que respiramos”. Para Cunha (2017, p. 56), ficamos “[...] mais longe de nós mesmos, de nossas famílias, da nossa fraternização” a cada dia, ressaltando que as emoções e os vínculos afetivos são tão fundamentais quanto o conteúdo acadêmico, que a aprendizagem para ser concebida de forma plena e que os alunos devem estar em um ambiente afetivamente seguro, em que podem se sentir emocionalmente protegidos e amados (Cunha, 2017).

Enfim, o afeto acaba influenciando a maneira como os estudantes se relacionam com a escola e com os conteúdos acadêmicos. Como enfatiza Cunha

(2017), a escola deve criar um ambiente que transmita conhecimento e que também desperte o amor e o interesse em aprender. A construção de vínculos afetivos é fundamental para que os estudantes se sintam seguros e motivados, frente às interações sociais, portanto é importante que os educadores reconheçam o lugar das emoções no aprendizado, promovendo uma abordagem que valorize tanto o aspecto acadêmico quanto o afetivo.

5.1 A afetividade, de acordo com Henri Wallon

Henri Wallon (1879-1962) foi um psicólogo, um filósofo e um educador francês, conhecido por suas contribuições à Psicologia do desenvolvimento infantil e à Educação. com destaque no campo da Psicogenética humana, reconhecida como Psicogenética Walloniana, que integra aspectos emocionais, cognitivos e motores no estudo do desenvolvimento humano.

Melonio (2023), ao analisar o conceito de “[...] afetividade na psicogênese da pessoa completa”, de Wallon, ressalta as importâncias do afeto, do motor, da cognição e da pessoa, sendo que o pessoal é o responsável pelas emoções, como afeto, amor e paixão.

A teoria de Wallon apresenta bases teóricas social e política inspiradas no método do materialismo histórico-dialético, que tem, por base, estudos desenvolvidos na psicogênese humana. Wallon foi pioneiro, ao enfatizar as importâncias das emoções e das interações sociais no processo de desenvolvimento infantil, diferenciando-se de outros teóricos da época.

Em suas reflexões sobre uma educação "mais justa" para uma sociedade democrática, Wallon enfatizou a importância de integrar afetividade e cognição, ressaltando que a formação de um indivíduo não pode ser vista de maneira fragmentada. Ferreira e Acioly-Régnier (2010) argumentam que, para Wallon, esses elementos são inseparáveis e fundamentais ao desenvolvimento integral da criança.

Para Wallon (2007, p. 113), “[...] a afetividade e a cognição são dois aspectos que se entrelaçam na construção do ser humano”. A partir desta perspectiva, adotam-se os conjuntos funcionais apresentados na Figura 10, em que são conceituados, como construtores sociais, os aspectos: afeto; motor; cognitivo; e pessoa. Isso transforma a afetividade de um tema de senso comum em um objeto de estudo científico, com embasamento teórico, fundamentando a pesquisa de maneira mais sólida.

Figura 10 – Mapa mental dos conjuntos funcionais de Henri Wallon



Fonte: elaborado pela autora, com base em Mahoney e Almeida (2010)

Em síntese, os conjuntos funcionais apresentados por Wallon (afetivo, motor, cognitivo e da pessoa) revelam as complexidades da formação e do desenvolvimento humano, conforme enfatizado por Mahoney e Almeida (2010). A inter-relação entre estes conjuntos destaca a importância de considerar o indivíduo de forma global, cujas experiências emocionais, a motricidade e os processos cognitivos se entrelaçam, para moldar a identidade e o comportamento. Essa perspectiva propõe que a compreensão do desenvolvimento humano não pode ser reduzida a uma única dimensão, mas deve reconhecer as ligações entre os aspectos afetivos e intelectuais, essenciais à formação de sujeitos.

Taille, Oliveira e Dantas (1992) afirmam que a afetividade, na visão de Wallon, é um dos pilares centrais no desenvolvimento humano, juntamente da cognição e da motricidade. Wallon considerava que o desenvolvimento infantil se dá de forma integrada entre estes três aspectos, logo a afetividade tem um papel fundamental na formação da personalidade humana.

Ao analisar a teoria de Wallon, Assis, Oliveira e Santos (2022) destacam que, nos primeiros anos de vida, a afetividade se configura como a base fundamental do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o ser humano nasce em um estado de dependência e as interações iniciais deste com o ambiente se dão principalmente por meio das emoções e dos vínculos afetivos. Segundo os autores, Wallon sustenta que

a afetividade e a cognição são indissociáveis, uma vez que não se pode separar estas dimensões do desenvolvimento humano; elas se influenciam mutuamente, moldando a forma como o indivíduo percebe e interage com o mundo ao seu redor.

Os desenvolvimentos do pensamento, da memória e da aprendizagem estão ligados às emoções. Na visão de Assis, Oliveira e Santos (2022), as emoções são inicialmente expressas pelo corpo, como o choro, o riso e os gestos, e a motricidade e a afetividade estão fortemente conectadas, especialmente no início da vida, uma vez que o bebê se comunica emocionalmente, através de movimentos e de expressões, antes mesmo de desenvolver a linguagem.

Dessa maneira, a afetividade desempenha um papel fundamental na construção da identidade da criança, moldando a maneira como ela se percebe e é percebida pelos outros, especialmente pelos cuidadores e pelos familiares, conformando a compreensão de si mesma. A partir das trocas afetivas, a criança começa a entender seus sentimentos, seus limites e suas capacidades (Assis; Oliveira; Santos, 2022).

Nesse sentido, Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p. 29) argumentam:

O desenvolvimento da pessoa como um ser completo não ocorre de forma linear e contínua, mas apresenta movimentos que implicam integração, conflitos e alternâncias na predominância dos conjuntos funcionais. No que diz respeito à afetividade e cognição, esses conjuntos revezam-se, em termos de prevalência, ao longo dos estágios de desenvolvimento. Nos estágios impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência, nos quais predomina o movimento para si mesmo (força centrípeta) há uma maior prevalência do conjunto funcional afetivo, enquanto no sensório-motor e projetivo e categorial, nos quais o movimento se dá para fora, para o conhecimento do outro (força centrífuga), o predomínio é do conjunto funcional cognitivo

No âmbito educacional, os aspectos afetivos trazidos por Wallon estão ligados ao desenvolvimento do estudante, e a escola tem um papel crucial nas condutas de acolher e de incentivar os estudantes a obter uma aprendizagem significativa, quando se trata de afeto na adolescência. No início da fase adulta, em que os estudantes já experimentaram uma longa jornada de emoções, exitosas ou traumatizantes, mais difícil se torna a conquista, logo é necessária a compreensão da importância dos aspectos afetivos na cognição e no desenvolvimento do estudante, bem como do papel fundamental da escola neste processo.

Sua teoria apresenta o processo de constituição da pessoa desde o primeiro estágio de desenvolvimento até o adulto e pode ser um importante instrumento para que o professor, ao compreender cada estágio, pense nas estratégias e metodologias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem em cada momento da vida escolar da criança e adolescente (Silva; Salim, 2023, p. 3).

Segundo Melonio (2023), atribui-se ao conjunto afetivo a responsabilidade de harmonizar emoções, sentimentos e paixões, elementos essenciais à interação dos sujeitos com a realidade concreta.

A afetividade teorizada por Wallon (1975), se assenta na concepção dos sujeitos serem afetados/atraídos, por meio de estímulos como a sociabilidade, a comunicação e o afeto, sendo estimulado a partir das atividades socialmente definidas (Melonio, 2023, p. 77-78).

Na visão de Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 85), “[...] a teoria walloniana ocupa lugar central, tanto na dimensão da construção do ser humano, quanto do conhecimento. Iniciando-se nos primeiros anos de vida”. Essa perspectiva se alinha à visão de Vygotsky, que enfatiza a importância das interações sociais e do afeto na construção do aprendizado, reforçando a necessidade de um ambiente educacional que valorize as relações interpessoais e a inclusão como pilares fundamentais ao desenvolvimento integral dos estudantes.

5.2 A afetividade, a partir dos conceitos de Lev Vygotsky

Lev S. Vygotsky (1896-1934), um dos principais teóricos da Psicologia Histórico-cultural, empenhou-se em estudar as funções superiores, com suas produções no materialismo, e tem, como um de seus pressupostos básicos, que “[...] o ser humano constitui-se enquanto que na sua relação com outro social” (Taille, 1992, p. 23). Assim como Wallon e Piaget, o teórico russo se dedicou ao estudo do desenvolvimento humano. Silva, Turecke e Zanetti (2017) relatam que Vygotsky, ao estabelecer contato com crianças com deficiência, passou a se interessar pela Psicologia e fundou o Instituto de Defectologia. Seus estudos foram desenvolvidos com base no materialismo histórico-dialético, o que o destacou como pesquisador na área da Psicologia e que mantém sua relevância, até os dias atuais.

Taille sintetiza as concepções de desenvolvimento humano de Vygotsky:

Às proporções de Vygotsky acerca do processo de formação de conceitos, nos remetem à discussão na relação entre pensamento e linguagem, a questão da mediação cultural no processo de construção de significados por parte do indivíduo, ao processo de internalização e ao papel de escola na tramitação de conhecimento de natureza diferente daquela aprendida na vida cotidiana (Taille, 1992, p. 52).

Silva, Tureck e Zanetti (2017), ao mencionar as contribuições de Alexandre Luria (1902-1977) e de Alexi Leontiev (1903-1979) às teorias de Vygotsky, citam como o autor teve os primeiros encontros com crianças com deficiência:

[...] O trabalho de Vygotsky na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos - cegueira, surdez, retardo mental estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Foi ao procurar respostas para estes problemas que se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos (Luria, 1998, p. 22).

A partir deste contato, Vygotsky fundou o Instituto de Defectologia, em que desenvolvia estudos na área da Psicologia. Uma das obras mais relevantes de Vygotsky foi *Vygotsky e os fundamentos da defectologia*, que trata sobre defectologia e que reúne reflexões e estudos sobre o desenvolvimento e a educação de crianças com deficiências (ou "defeitos", conforme o termo utilizado na época). Desenvolvidas entre as décadas de 1920 e de 1930, suas ideias se concentraram especialmente em crianças com deficiências mentais, físicas, sensoriais ou emocionais (Silva; Tureck; Zanetti, 2017).

Para Silva, Tureck e Zanetti (2017), os estudos de Vygotsky realizados no Instituto de Defectologia trazem uma nova compreensão da deficiência, ultrapassando as ideias conservadoras predominantes na época e ainda presentes, atualmente. Ao romper com as visões mística e biológica da deficiência, Vygotsky propõe uma concepção sociopsicológica, que não vê a deficiência como um limite ou incapacidade, mas como uma condição, que oferece possibilidades de superação.

A defectologia de Vygotsky foca no **potencial** de desenvolvimento das crianças com deficiências, defendendo que o processo de aprendizagem deve ser mediado por interações sociais e educacionais adequadas. Ele propunha uma visão otimista e humanista, considerando as possibilidades de superação e de compensação, em vez de focar apenas nas limitações biológicas. A educação e o ambiente social desempenham papéis essenciais no desenvolvimento destas crianças, e a abordagem crítica de Vygotsky à forma como a sociedade lidava com as deficiências foi pioneira na base teórica de muitas das práticas inclusivas atuais.

Vygotsky defendia que a educação e o desenvolvimento humano são processos inseparavelmente ligados ao afeto e às emoções. Ele acreditava que os processos cognitivos, como o da aprendizagem, estão intimamente conectados às dimensões emocionais do ser humano, ou seja, o intelecto e o afeto são aspectos interdependentes no desenvolvimento (Silva; Turecke; Zanetti, 2017).

Vygotsky afirmava que emoções e cognição não podem ser separadas no processo educativo e criticava a visão tradicional, que tratava o pensamento e as emoções como processos distintos. Para ele, a aprendizagem acontece de maneira mais eficaz, quando envolve os sentimentos e as motivações dos alunos, portanto o afeto influencia diretamente o desenvolvimento cognitivo (Silva; Turecke; Zanetti, 2017).

Essa perspectiva dialoga com as ideias de Piaget (1972), que reconhecia a importância das interações sociais e do ambiente na formação do conhecimento, enfatizando que a construção do saber é um processo dinâmico e interativo, em que o contexto emocional é fundamental. Assim, tanto Vygotsky quanto Piaget contribuem para uma compreensão mais ampla da Educação baseada em aspectos afetivos, destacando a necessidade de considerar o aspecto afetivo como parte do desenvolvimento integral dos estudantes.

5.3 A afetividade, à luz de Jean Piaget

Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e epistemologista suíço, famoso por seus estudos pioneiros sobre o desenvolvimento cognitivo e reconhecido por sua Teoria do Desenvolvimento Cognitivo. O teórico fundou a Epistemologia Genética e a teoria do conhecimento, com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano, que descreve como as crianças gradualmente constroem seus conhecimentos sobre o mundo, ao longo de uma série de estágios. Piaget não via o desenvolvimento cognitivo como um processo de aprendizagem linear, mas como uma série de fases qualitativamente distintas.

Pessoa (2000, p. 102) afirma que, na ótica piagetiana, o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência:

[...] segundo Piaget: “a vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque cada intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização... Assim é que não poderia se raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que por outro lado não existe afeições, sem um mínimo de compreensão...o ato da inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade).

Em se tratando de afetividade, Piaget (1972) a define como uma energia psíquica, que orienta o comportamento do indivíduo e que influencia o modo como ele reage às experiências e aos desafios do ambiente. Esse impulso afetivo complementa o trabalho da cognição, ao dirigir o foco e os interesses do sujeito.

Na visão de Cunha (2017), as observações de Piaget sobre assimilação, sobre acomodação e sobre equilíbrio são fundamentais ao estabelecimento de estudos a respeito de aprendizagem e de inteligência, bem como sobre o quanto o afeto ajuda na construção destes processos.

Ainda de acordo com Cunha (2017, p. 38), “[...] a psicologia dos processos cognitivos não são as mesmas antes e depois de Piaget”, pois deu “[...] novos esquemas conceituais para interpretar a realidade”. O conhecimento surge da interação entre os sujeitos e os intercâmbios afetivos, que podem contribuir para tais relações, interferindo diretamente no processo de aprendizagem dos estudantes.

Para Cunha (2017), sentimentos como o amor e o afeto são responsáveis por aprendermos melhor, pois suas ações revelam sensações invisíveis de nossos seres emocional e racional internos, assim tais sentimentos se manifestarão nas diferentes fases de desenvolvimento cognitivo, dentro do que chama de “[...] diferentes orquestrações na formação da inteligência da criança e do adolescente, que deve ser de conhecimento de todo educador” (Cunha, 2017, p. 40).

Pessoa (2000) afirma que, na escola, a criança precisa de amor e de reconhecimento do professor, que se torna um “[...] substituto simbólico dos pais” nesse momento, assim a necessidade de encontrar o segundo pai na figura do professor compõe o que, para Pessoa, deve ser o “prazer em aprender”.

Entretanto, não se pode separar os aspectos afetivos dos de aprendizagem, logo uma criança precisa de afeto para se sentir acolhida e para aprender com dignidade, assim como um jovem ou adolescente precisa ser acolhido com afeto, para se sentir seguro e para ter prazer em aprender: “Na relação professor-aluno, o desejo de ensinar, e o modo como o professor aceita e reconhece o aluno como um ser único e singular, também serão importantes” (Pessoa, 2000).

O autor vai além e diz que o professor que não investe em seu aluno como um ser único e especial, que não o valoriza e que não o reconhece, estará “[...] concorrendo para que este perca o prazer em pensar e em aprender” (Pessoa, 2000, p. 99). E adiciona: “A afetividade não explica a construção da inteligência, mas as construções mentais são permeadas pelos aspectos afetivos” (Pessoa, 2020, p.103).

Para Cunha (2017), a escola é um lugar privilegiado para a socialização, em que as relações afetivas possuem substancial valor.

O professor que não considerar os aspectos sociais e humanos da sua atribuição correrá o risco de não ser bem-sucedido. O aluno possui a necessidade de conviver, estabelecer relações, adquirir conhecimento. A primeira evidencia desse aferimento estará na manifestação do seu desejo, pelo qual expressará sua humanidade e o caminho para atraí-lo (Cunha, 2017, p. 41).

Ao tratar com aluno com deficiência, especialmente com SD, para os quais os aspectos afetivos são mais expressivos, o professor deve, em síntese, ter cautela e cuidado, ao planejar suas práticas e ao projetar os saberes necessários a acolher seus alunos.

Nesse sentido, para Pessoa (2000, p. 99):

[...] só o amor não basta [...] é preciso que, além desta relação professor-aluno autêntica e afetiva, haja uma prática pedagogia estabelecida no respeito, na autoridade humana e no estabelecimento de limites de modo que o professor permita o desenvolvimento e o fortalecimento do *eu do* educando para que ele desenvolva autoestima, confiança, respeitosa si e ao outro (Pessoa, 2000, p. 99).

Pessoa (2000) argumenta que, na visão de Piaget, “[...] sem afeto, não há interesse, necessidade e motivação para a aprendizagem”, nem espaço para questionamentos, e, sem estes elementos, não ocorre o desenvolvimento mental. Afeto e cognição se complementam, funcionando como suportes um para o outro. Pessoa (2000, p. 104), ao analisar a obra de Piaget (1962), destaca que “[...] a afetividade precede as funções das estruturas cognitivas e que os estágios da afetividade correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas”. Essa relação indica uma correspondência entre as dimensões afetiva e cognitiva, em vez de uma mera sucessão.

Em síntese, a obra de Pessoa (2000) revela a importância fundamental da afetividade no processo de aprendizagem. O afeto não é apenas um aspecto isolado, mas um elemento central, que precede e que sustenta as funções cognitivas, evidenciando uma complementação entre eles. Para que a aprendizagem se efetive

de maneira significativa, é imprescindível que o professor reconheça e valorize esta dinâmica relacional, pois a conexão afetiva motiva o aluno e facilita o seu desenvolvimento mental.

6 TECENDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Esse capítulo apresenta e analisa os principais resultados da pesquisa, com ênfase na influência da afetividade no processo de inclusão de estudantes com SD no Ensino Médio, com base nos dados coletados em observações diretas, em diário de campo e em entrevistas, aplicadas a professores, a alunos e a gestores escolares, visando compreender as práticas pedagógicas, as interações sociais e as estratégias de acolhimento, que contribuem diretamente para o sucesso educacional do estudante e para o seu processo de inclusão.



Fonte: Nascimento (2024)

6.1 Interações afetivas e suas implicações na inclusão do estudante com SD no Ensino Médio

A análise da contribuição da afetividade no processo inclusivo de estudantes com Síndrome de Down no Ensino Médio é fundamental para entender como as interações afetivas podem impactar a experiência escolar destes alunos. Para tanto, foram tomados por base alguns aspectos das interações afetivas e as implicações destas na inclusão.

A construção de amizades entre estudantes é crucial, pois relações positivas promovem um ambiente acolhedor e reduzem o estigma, facilitando a inclusão, logo aspectos, como empatia, acolhimento, carisma e aceitação, tornam-se fatores fundamentais. Estudantes que desenvolvem ou trazem tais sentimentos consigo ajudam a criar vínculos mais sólidos, beneficiando o aluno com Síndrome de Down e toda a turma.

Na Escola Leandro Lobão da Silveira, pode-se observar uma constância na formação destes vínculos, entre os jovens, uma vez que casos de exclusão ou fatores negativos os envolvendo são pouco notados, pois cada grupo forma e constrói seus círculos de amizade por características de conveniência.

Em relação aos estudantes com deficiências no Ensino Médio da escola, observa-se uma aceitação destes, pelos demais jovens, entendimento que se estendeu às análises das deficiências destes jovens, que, em sua maioria, são leves ou não modificam suas personalidades adolescentes. Em suma, os alunos da escola em foco são capazes de conviver em igualdade, sem que as especificidades sejam impedimentos para conviver com os seus pares.

Essas observações corroboram o conceito de afeto descrito por Pestalozzi (1746-1827), que envolve uma educação baseada no acolhimento do ser humano, respeitando suas singularidades. Por outro lado, tal não é um contexto global, pois é sabido que alunos com deficiência passam por processos de não aceitação em algum momento da vida escolar, fato relatado pelo próprio estudante JD.

O acolhimento a JD é demonstrado na fala da melhor amiga, por exemplo:

“Pra eu conviver com JD foi uma das coisas mais importantes que aconteceram aqui na escola, ele me ensinou muitas coisas, eu nunca tive um amigo assim, ele é muito carinhoso, me ajuda bastante também, no início ele confundiu as coisas, nossa amizade com amor, mas eu só gostava dele como amigo, mas eu expliquei pra ele que éramos só amigos e ele ficou um tempo chateado comigo depois ele entendeu, mas isso não mudou o que eu sinto por ele. E eu também quero que ele encontre uma garota bem legal que não brinque com ele” (informação verbal de Lana).

A fala expressa uma experiência rica e significativa de amizade entre Lana e JD, demonstrando a importância desta convivência na vida do estudante. A amizade é descrita como um aprendizado mútuo, em que sentimentos de carinho e de apoio se entrelaçam. A aluna reconhece as dificuldades iniciais de JD em entender a natureza da amizade, mostrando uma sensibilidade importante, ao explicar seus sentimentos. A disposição em esclarecer a relação, sem romper laços, reflete compromissos genuínos com a amizade e com a inclusão.

O acolhimento na escola, por parte dos colegas, é tão importante quanto qualquer outra ação inclusiva, pois um ambiente que não acolhe se reflete no bem-estar do estudante, isto é, a falta de apoio pode resultar na perda de interesse em frequentar a escola, levando o aluno a se sentir excluído do grupo e a enfrentar uma série de situações, que impactam negativamente seu psicológico, seu comportamento e sua aprendizagem.

Por esta vertente, pode-se pensar nas relações entre os pares, à luz da Tríade de Pestalozzi, que enfatiza as importâncias do coração, da afetividade e da conexão entre os indivíduos, em que os alunos assumem um papel importante, ao proporcionar afeto, acolhida e reciprocidade ao colega com SD. Essas interações afetivas promovem um clima escolar mais inclusivo e também contribuem para os desenvolvimentos emocional e social do estudante, fortalecendo sua autoestima e encorajando sua participação ativa nas atividades escolares. Quando os colegas reconhecem e tratam as diferenças com respeito, o ambiente fica mais suave e mais acolhedor, o que não acontece onde o estudante é rejeitado ou não é visto como parte do ambiente escolar.

“O JD me ensinou muitas coisas, pra mim ele é uma pessoa normal, mais que precisa de cuidado e atenção, ele me ajuda muito na escola, gosto da companhia dele e não quero que os nossos colegas fiquem menosprezando-o. Queria também que os professores dessem mais atenção pra ele assim ele poderia aprender mais” (informação verbal de Lana).

Entrevistadas revelam importantes significações entre a relação, o afeto e a inclusão do estudante com SD. Ao longo da pesquisa, emergiram temas centrais, que ilustram como os envolvidos na pesquisa percebem e interpretam suas experiências no ambiente escolar. O sujeito da pesquisa, peça principal deste estudo, relatou suas vivências e seus anseios em sua trajetória na Educação Básica, mas também foi reconhecido como sujeito pertencente ao enredo da pesquisa.

À luz de um dos pilares da Tríade de Pestalozzi (coração — afetividade), as relações entre colegas se tornam um fundamento para a inclusão de estudantes com SD, na medida em que a conexão emocional e a reciprocidade promovem um ambiente, em que o acolhimento se torna uma prática cotidiana, favorecendo a integração social e o desenvolvimento integral do aluno.

6.2 Concepção de afeto, a partir da percepção do estudante com Síndrome de Down

Para um estudante com SD, falar de sua vivência e de seus desafios, isto é, revelar o olhar de pessoas atípicas, pode parecer algo novo, pouco provável ou, mesmo, difícil — o que ainda é o reflexo de uma sociedade que pouco acredita no potencial de uma pessoa com deficiência, mas os resultados demonstraram que JD reconhece seu lugar na sociedade.

Quando informado sobre a participação na pesquisa, foi com grande entusiasmo que o estudante aceitou fazer parte do “fazer científico”, pois seu olhar “saltou” de alegria, enquanto suas emoções se entrelaçavam aos seus questionamentos, assim a profundidade da temática tornou inesquecível, impossível, realizar a escrita dos achados, sem não pensar nos olhos brilhantes de JD.

Como primeiro a ser entrevistado, o estudante contou com uma explicação clara e entusiasmante, em que todos os pontos foram esclarecidos, e cada detalhe da pesquisa a ser realizada gerou expressões diferentes de alegria, de entusiasmo, de surpresa e de emoção. Muitas perguntas e questionamentos foram tecidos pelo aluno, mas a principal dela foi:

“Eu vou ser importante? Eu vou contar minha história, todinha pra você?” Sempre seguindo de uma respiração forte e ofegante JD repetia; eu to muito emocionado e um pouco nervoso! Mas eu vou conseguir! Vamos lá, o que você quer saber?” (informação verbal de JD).

Desde o início, JD demonstrou um interesse genuíno e uma sensação de pertencimento ao processo investigativo, conexão que foi fundamental, pois nossa intenção inicial era a de compreender a intencionalidade e o reconhecimento de indivíduos concretos, dentro do contexto da pesquisa.

Nesse caminho, Barbosa (2016, p. 13) afirma que "[...] a presença de sujeitos reais é essencial para dar significado às investigações sociais", aspecto que fundamenta nossa abordagem e que também reflete a importância da interação com o sujeito da pesquisa, cuja participação ativa enriqueceu a análise e os resultados obtidos e teceu sentidos de pertencimento, tanto para o sujeito principal da pesquisa quanto para a pesquisadora.

[...] o que segue é, portanto, a maneira que encontrei de apresentar essa tese, declarando minhas implicações com o objeto de estudo e fazendo notar a presença de vozes, pessoas, circunstâncias e experiências que me trouxeram até aqui (Barbosa, 2016, p. 13).

É fundamental reconhecer que a relação entre o sujeito principal da pesquisa e a ideia de Barbosa (2016) ilustra a importância da presença de pessoas reais em investigações científicas e direciona as etapas do trabalho, pois, amparados pelas inquietações e pela imersão do sujeito no processo investigativo, seguimos para as etapas de análise da pesquisa, fase que permitiu explorar as experiências e as percepções do sujeito em profundidade, correlacionando-as às teorias e aos conceitos previamente discutidos.

Em um segundo encontro, ocorrido no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), JD foi informado de que seria o personagem principal de um HQ, ou gibi, como ele mesmo conhece, logo a euforia do início se tornou ainda mais expressiva e, mais uma vez, muitos questionamentos surgiram: *“Tia, eu posso mostrar pra minha mãe? E minha irmãzinha? E..., eu posso mostrar pra ela né, meus amigos vão ficar pasmos quando eu dizer isso, sabe tia eu conheço Gibi, da turma da Mônica jovem, eu gosto, você gosta?”* (informação verbal de JD).

Houve inúmeros questionamentos, até que, com sua voz rouca e forte, JD me fez um pedido muito especial: *“Tia, posso dizer o nome que eu gostaria de ser chamado no Gibi? Quero ser chamado de José Davi, porque José é o pai de Jesus e Davi o nome do meu primo que eu gosto muito”* (informação verbal de JD).

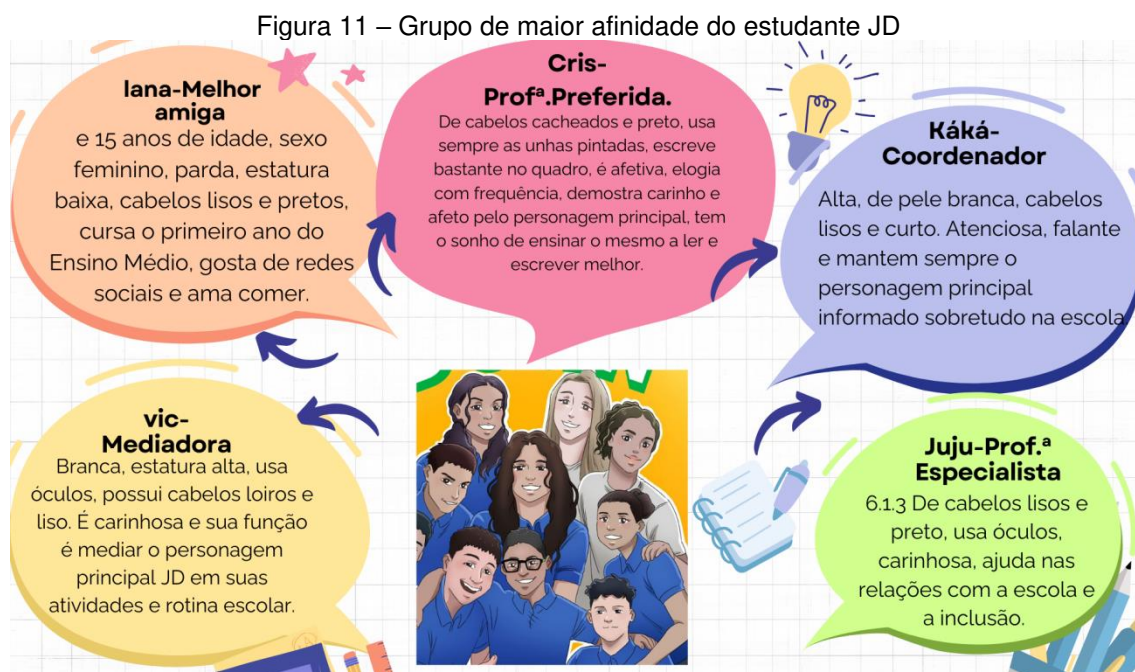
Aos poucos, fomos sendo afetados pelos sonhos, pelos amores, pelos sujeitos pertencentes à vida de JD, corroborando a concepção de Freire (2021, p. 141), que

afirma: “[...] se não posso de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”. Assim, o nome fictício do ator principal da pesquisa ficou sendo José Davi.

Para JD, a escola é um ambiente bom e bem-organizado, em que se sente amado e acolhido por todos. Quando perguntado como se sente na escola, ele não hesitou em responder: *“Quando eu pisei lá dentro eu senti que eu ia ser bem amado. Por isso me sinto bem na escola, porque me acolheu com amor. Eu gosto da minha escola, porque é grande e muito confortável, lá tem muitas salas”* (informação verbal de JD).

Quando questionado sobre afeto e afetividade e sobre o que entende por afeto, JD afirmou: *“Afeto pra mim é algo incrível, carinhoso, pessoa que gosta de fazer amizade, cuidar bem disso afeto pra mim, ta certo né tia?”* (informação verbal de JD).

Assim, JD foi narrando e tecendo seu grupo de convivência, baseado nos vínculos afetivos, produzidos ao longo de sua permanência na escola, a partir do qual se consolidou o mapa mental ilustrado na Figura 11, que facilita a compreensão dos leitores, em especial do estudante pesquisado.



Fonte: elaborado pela autora, com base nos dados coletados nas entrevistas

Em uma análise inicial do grupo formado por JD, fez-se uma comparativa com a Tríade de Pestalozzi, pois cada ator se encaixa em uma das categorias do ideário do teórico: existe uma figura responsável pelos conhecimentos cognitivos (cabeça —

intelecto); uma que ajuda JD nas reflexões lógicas dos acontecimentos (coração — afetividade); e uma especialista, que se destaca por mediar os conhecimentos do estudante e as práticas de tarefas concretas, com estímulo às habilidades motoras e à aquisição e aprimoramento da autonomia (mãos — habilidade), o que ocorre no AEE, em que estas habilidades são melhores desenvolvidas e planejadas. Frise-se que as afetividades entre os membros do grupo se associam à aprendizagem, uma vez que todos os sujeitos estão ligados direta ou indiretamente à construção de conhecimentos de JD.

Na visão de Medeiros (2023), a cabeça, o coração e a mão jamais podem ser separados, e, em relação ao estudante com SD, essa junção se torna ainda mais relevante, pois JD se beneficia da síntese destes elementos em sua jornada educacional: a cabeça representa os desenvolvimentos intelectual e cognitivo; o coração, a afetividade e as relações emocionais que permeiam seu aprendizado; e as mãos, as habilidades práticas e a autonomia conquistada, através do AEE. Essa abordagem global facilita seu progresso acadêmico e também promove uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Quando questionado sobre suas amizades na escola, isto é, sobre suas relações com os demais estudantes, JD respondeu:

“Tenho muitos amigos, na escola todos gostam de mim. Eu também gosto muito deles. Porque eles me ajudam. Tenho vários amigos, mas eu tenho uma amiga muito especial. É minha melhora amiga. Ela se chama Lana, ela tem 15 anos de idade, é assim, a estatura média, tem cabelos ondulados, ela ama comer, tia ela é demais, ah e vive no celular é o que ela mais gosta de fazer (JD ri nesse momento final da fala)” (informação verbal de JD).

Lana, de 15 anos de idade, desempenha papel fundamental no apoio e no desenvolvimento de JD e sua atuação no ambiente escolar se dá em diversos níveis, tornando-se uma figura de referência para JD na escola, sendo responsável por orientar JD nas atividades pedagógicas, auxiliando-o na organização das aulas, nas distribuições de horários e de dias, além de defendê-lo de eventuais situações de hostilidade, por parte de outros alunos. Sua postura acolhedora garante a inclusão de JD nas equipes de trabalho e ela permanece próxima em sala de aula, proporcionando segurança emocional e apoio contínuo. Ressalta-se que, apesar da presença constante e da mediação de Lana, essa relação não se caracteriza como dependência, por parte de JD, uma vez que, na ausência da amiga, JD consegue manter sua rotina escolar, apesar de ter enfrentado dificuldades para se adaptar.

Observa-se que a presença da amiga contribui para que JD se sinta mais confiante e mais integrado ao contexto escolar. Ademais, há uma reciprocidade na troca de conhecimentos entre ambos, já que, apesar de suas limitações, JD demonstra atenção e, em algumas ocasiões, orienta e auxilia, evidenciando a construção de uma relação colaborativa e benéfica ao desenvolvimento de ambos. Em suma, a troca de ajuda é mútua entre ambos.

Na rede de apoio, Lana foi importante principalmente no processo de adaptação de JD à instituição, bem como cumpre com a função de mediadora, que interage em todos os aspectos. A melhor amiga está sempre próxima de JD, sentando-se próximos um ao outro em sala, durante as atividades, observando o que JD está fazendo e direcionando-o, quando necessário.

Essa relação não ocorre apenas em sala de aula, mas durante o intervalo, as horas sem aulas, a realização de atividades extras, isto é, Lana está presente em muitos momentos, resolvendo conflitos e, principalmente, “defendendo” JD de alguns colegas, que eventualmente fazem *bullying*. Ressalta-se que tal não ocorre com frequência, porém existe entre os jovens, ainda que a escola mantenha uma boa organização de combate a esta prática.

Durante as observações em sala, ficou evidente que os colegas de turma demonstraram respeito para com JD, sem tratá-lo ou defini-lo por sua condição biológica, ou seja, cada colega trata o estudante de sua maneira peculiar, porém mantendo os níveis de respeito, de companheirismo e principalmente de proteção para com JD. Em contrapartida, o aluno respeita e interage com seus pares sem dificuldades, porém é muito sincero, ao dizer que existem colegas com que ele não tem afinidade, por motivos particulares, segundo ele.

Além da melhor amiga, JD mantém maior interação e compartilha as atividades realizadas em sala com um grupo. A melhor amiga de JD, quando questionada sobre a conveniência de viver com um jovem com SD e sobre suas observações no contexto de sala de aula, é categórica e afirma:

“Eu gostaria muito que ele tivesse mais oportunidade de participar das atividades, porque ele também não aceita as atividades adaptadas e isso prejudica muito ele, porque as vezes ele não consegue fazer a prova ou a atividade igual a nossa” (informação verbal de Lana).

Lana segue seus relatos, colocando em pauta algumas inquietações acerca do apoio oferecido a JD.

“Eu fico bastante incomodada também dele ficar saindo da sala, durante as aulas, isso prejudica muito a aprendizagem dele. Queria também que alguns professores dessem mais atenção pra ele, porque ele precisava, as vezes até nós não entendemos os conteúdos, mais ele também não quer fazer atividade diferenciada.-Ele precisa de um apoio dentro da sala de aula, pra ajudar ele principalmente nas atividades mais difíceis, ele aceita ajuda de outras pessoas, mais ele que fazer tudo que nós fazemos igual” (informação verbal de Lana).

Interligando as falas de Lana às ideias de Vygotsky, percebemos um reflexo das inquietações que permeiam o apoio oferecido a JD, pois Lana expressa preocupação com o fato de JD sair de sala, durante as aulas, destacando que isto prejudica seu aprendizado: *“Eu fico bastante incomodada também dele ficar saindo da sala, durante as aulas, isso prejudica muito a aprendizagem dele”* (informação verbal de Lana). Isso demonstra uma percepção clara das dificuldades enfrentadas por JD e revela a necessidade de um ambiente, que favoreça sua permanência e sua participação nas atividades.

Além disso, Lana aponta a importância de uma maior atenção, por parte dos professores: *“Queria também que alguns professores dessem mais atenção pra ele, porque ele precisava”* (informação verbal de Lana). Tal ressoa a concepção vygotskiana, que enfatiza o papel do contexto social na aprendizagem. Vygotsky (1996) argumenta que a deficiência não deve ser vista apenas como um limite, mas como uma condição, que oferece possibilidades de superação, principalmente quando há apoio e interação social adequados.

A necessidade de suporte, durante as atividades mais difíceis, é ressaltada pela amiga, ao afirmar: *“Ele precisa de um apoio dentro da sala de aula, pra ajudar ele principalmente nas atividades mais difíceis”* (informação verbal de Lana). Vygotsky (1996) enfatiza a importância da mediação social no processo de aprendizagem, e a ajuda que JD aceita de outras pessoas reflete a ideia de que a colaboração e o apoio mútuo são essenciais ao desenvolvimento, mesmo quando ele deseja realizar as atividades de forma similar aos demais: *“[...] ele quer fazer tudo que nós fazemos igual”* (informação verbal de Lana).

As interações entre as falas dos estudantes e as teorias de Vygotsky (1996) revelam as necessidades de JD e a importância de um ambiente escolar organizado, que reconheça e que valorize a singularidade de cada aluno, permitindo que todos tenham acesso e permanência de qualidade nos sistemas de ensino, assim como

versa a LDB (Brasil, 1996), amparados pela concepção de Vygotsky e sem se limitar às condições biológicas do estudante com SD.

Ao referir os vínculos afetivos constituídos com a melhor amiga e com os colegas de turma, observa-se que estes foram determinantes para a superação de barreiras atitudinais e para os fortalecimentos da autoestima e da autonomia do estudante. Para Cunha (2017, p. 39) somos seres sociais e afetivos:

Somos um ser social e afetivo. Afetivo principalmente, porque nos relacionamos uns com os outros. A nossa primeira forma de aprendizagem vem pelas relações sociais, que sempre estarão conosco. Ainda que deixemos de estudar, de ler, assistir à televisão, continuaremos a aprender pela convivência.

Observa-se que, no caso de SD, os aspectos afetivos parecem especialmente mais acentuados, em comparação a outros alunos com deficiência na mesma instituição. No entanto, é importante ressaltar que não se pode afirmar categoricamente que pessoas com SD são mais afetuosas, pois não há estudos que comprovem cientificamente tais suposições ou afirmações, até o momento. Os ambientes familiar e escolar frequentados pelo estudante podem ser fundamentais nos comportamentos afetivos por ele demonstrados.

No caso de um estudante com deficiência, as interações e as relações são desenvolvidas igualmente entre todos os colegas, no entanto o que se torna relevante são os meios, que levam à aquisição destas relações. No estudo, JD demonstrou uma autonomia notável em diversas situações do cotidiano escolar, como ao buscar soluções para suas dúvidas, abordando diretamente professores ou solicitando auxílio a Lana, ou seja, ele é capaz de realizar suas tarefas individuais e de questionar, quando necessário, evidenciando suas estratégias de relacionamento.

Entretanto, é importante ressaltar que JD apresentou algumas limitações, especialmente quando se trata de resolver situações pessoais, tais como amizades e namoros, o que indica que ainda precisa de apoio e de mediação neste aspecto. Essa necessidade de mediação pode ser compreendida, à luz da teoria do desenvolvimento de Piaget, que enfatiza a importância das interações sociais na construção do conhecimento e na resolução de conflitos. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios e é influenciado pelas experiências sociais, sugerindo que a mediação é fundamental para JD em situações mais complexas de interação, permitindo-lhe avançar em seus desenvolvimentos emocional e social.

6.3 Relação professor/estudante e impactos da afetividade, frente às organizações estrutural e curricular da Escola Leandro Lobão da Silveira

Ao analisar as relações entre o estudante e o grupo pedagógico da escola, Melhor professora, Cuidadora e Coordenadora pedagógica, fica evidente que não há obstáculos à aceitação de JD na escola.

A professora Cris se destacou de maneira significativa no contexto da pesquisa, sendo classificada como uma figura afetuosa no processo educacional de JD. Sua prática pedagógica foi vista como particularmente eficaz, ao promover um ambiente de aprendizagem tranquilo e acolhedor, propício ao desenvolvimento de JD. A abordagem afetiva da professora, caracterizada por interações positivas e encorajadoras, contribuiu diretamente para o bem-estar emocional do estudante, reforçando a importância de uma pedagogia, que valorize o afeto como facilitador do processo de inclusão escolar.

A professora Cris demonstra, em suas falas, a relação desenvolvida com JD. Questionada sobre sua experiência na inclusão de estudantes com deficiência, em especial estudantes com Síndrome de Down, a docente se manifestou assim:

“Em todos os meus anos de docência, sempre tive um ou outro estudante atípico, incluindo aqueles com Síndrome de Down. No início, enfrentei desafios significativos, especialmente devido à falta de apoio e recursos disponíveis na sala de aula. No entanto, com o tempo e a experiência adquirida, consegui desenvolver estratégias didáticas para incluir esses estudantes de forma mais efetiva. Passei a adaptar o conteúdo e as atividades, tentando sempre respeitar as individualidades de cada aluno” (informação verbal de Professora Cris).

A professora descreve sua experiência profissional com JD, mostrando quais aprendizagens que construiu com esta relação:

“Minha experiência profissional com o JD é um aprendizado diário. Ele é um menino muito inteligente e atencioso, sempre demonstrando entusiasmo em participar de todas as atividades. Sua condição nunca foi um impedimento para ele, pelo contrário, ele mostra que pode se engajar e contribuir em qualquer ação proposta tem plena consciência de suas capacidades e isso o torna ainda mais motivado a se envolver. Com essa relação, aprendi a valorizar a individualidade de cada aluno e a importância de adaptar as abordagens para atender às suas necessidades. JD me ensinou que a inclusão vai além de simplesmente estar presente; trata-se de garantir que todos se sintam parte da comunidade escolar” (informação verbal de Professora Cris).

É importante assinalar que, embora a professora não tenha formação específica em SD, ou na área de Educação Especial/Inclusiva, ela possui experiência

em trabalhar com este público, além de a falta de uma formação específica não ser um impedimento ao trabalho com inclusão. Tal fica evidenciado na fala da docente sobre os desafios enfrentados na inclusão da pessoa com deficiência, que também aprende no seu processo de construção do conhecimento: *“Os maiores desafios no processo de inclusão é a falta de infraestrutura adequada, como salas de aula adaptadas e recursos de apoio, além do grande número de alunos matriculados, que pode dificultar a atenção individualizada”* (informação verbal de Professora Cris).

Sabe-se que a convivência e a inclusão de pessoas com deficiência trazem aprendizagens e experiências desafiadoras, e a instituição aqui enfocada oportuniza esta experiência, bem como descreve parte deste processo inclusivo:

“A instituição onde trabalho valoriza muito a inclusão e oferece diversas oportunidades para que o nosso aluno Down seja envolvido em todas as nossas atividades. Ele participa diretamente de projetos pedagógicos, atividades culturais e eventos escolares, sendo sempre incentivado a contribuir com suas habilidades e talentos. O processo de inclusão é muito bem trabalhado pela equipe pedagógica, que busca adaptar conteúdos e práticas de acordo com as necessidades dos alunos. É um ambiente de troca constante, onde todos aprendem juntos e crescem como indivíduos” (informação verbal de Professora Cris).

Questionada sobre as estratégias utilizadas para fortalecer os vínculos afetivos entre estudantes e professores na instituição, a professora se manifestou como segue:

“As estratégias para fortalecer estes vínculos incluem dinâmicas de grupo e momentos de convivência, como oficinas, projetos em equipe e eventos culturais, onde todos têm a oportunidade de se conhecer melhor. Além disso, os professores são incentivados a ter uma abordagem acolhedora e aberta, sempre dispostos a ouvir os alunos e entender suas necessidades. As conversas informais, os elogios e o reconhecimento das conquistas de cada estudante também são fundamentais para criar um ambiente de confiança. É obvio que lidar com adolescentes de forma geral é um grande desafio. E um adolescente Down não foge à regra, pois a fase das descobertas dos romances e todo o resto perpassam por ele também, só que de forma mais intensa, então é preciso estarmos preparados para os choros, as crises existenciais da idade” (informação verbal de Professora Cris).

A fala da professora revela que a escola valoriza as atividades inclusivas, e ela considera este fortalecimento importante para que a inclusão ocorra de fato. Outro fator interessante é o de que a professora reconhece JD como um jovem que passa pelas mesmas situações que os demais colegas atípicos, sendo mais “intenso” em aspectos emocionais do que os demais.

Essa concepção corrobora a ideia dos conjuntos funcionais apresentada por Ferreira e Acioly-Régnier (2010), que, em análise dos estudos de Wallon, apontam que, nas fases da adolescência e da puberdade, entrando para a fase adulta — etapa

impulsivo-emocional, que Wallon chama de “movimento para si mesmo”, motivado pela dita “força centrípeta” —, os jovens têm determinados conceitos e formam opiniões e ideias próprias acerca da realidade, razão por que pudemos perceber que JD não se diferencia dos demais colegas, no entanto a forma que ele concebe a aprendizagem é o que o torna único.

A Mediadora Vic desempenha um papel fundamental no apoio às atividades pedagógicas de JD, sendo responsável por sua orientação, durante as aulas. Seu apoio especializado é garantido pelo estado do Pará, conforme previsto pela Lei n.º 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão (LBI)) e normatizado pelo Memorando Circular n.º 28/2024 da Coordenadoria de Planejamento e Seleção (CPS), que orienta a contratação de estagiários e de cuidadores para a rede de ensino do estado do Pará e que assegura a presença de profissionais de apoio a estudantes com deficiência em instituições escolares. Vic foi designada especificamente para acompanhar JD, proporcionando suporte contínuo em todas as suas atividades pedagógicas.

Ao longo deste processo, sua atuação, caracterizada pela paciência e pela dedicação, foi crucial para estabelecer uma relação de confiança com JD, facilitando sua integração ao ambiente escolar e contribuindo aos seus desenvolvimentos acadêmico e social. No entanto, durante a pesquisa, a Mediadora Vic foi afastada de suas funções e não permaneceu, até o final da pesquisa.

Foi possível observar que JD se sentiu sozinho com a saída da Mediadora e que os sistemas de ensino da rede estadual não estão organizados para realizar transições de afastamento de cuidadores, de mediadores e de professores de alunos com deficiência, fazendo cortes e mudanças de maneira abrupta, sem planejamento ou avaliação de consequências e de implicações ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

O papel exercido pela Coordenadora pedagógica em apoio a JD se tornou fundamental, após a saída da Mediadora. Durante seu longo período de adaptação à rotina escolar sem a mediação, JD ficou emocionalmente desestruturado, dependendo do suporte dos professores, dos colegas, da sua mãe e da Coordenadora pedagógica Kaká e da Professora especialista Jujú, especialmente, mas é importante ressaltar que, até o momento de conclusão da pesquisa, a mediadora não havia sido substituída, o que intensificou a relevância da atuação dos profissionais da escola no cuidado e na atenção a JD.

A Coordenadora pedagógica Kaká foi uma figura central nos processos de aceitação e de inclusão do estudante JD, sendo descrita como atenciosa e como fundamental em seu acolhimento no ambiente escolar. Além de demonstrar cuidado contínuo com o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, Kaká desempenha papéis ativos na sensibilização e na mobilização da comunidade escolar, com ênfase na atuação junto aos professores. Sua gestão pedagógica busca articular práticas inclusivas, que contemplem as especificidades dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, promovendo uma organização pedagógica inclusiva e ajustada às necessidades individuais destes estudantes.

“JD é um aluno brilhante, ele é assíduo, esforçado, respeitoso e carinhoso, todos os dias vem até minha sala, conversa sobre os acontecimentos da escola, faz suas reclamações acerca de professores e principalmente questiona bastante sobre algumas atitudes de determinados colegas de trabalho [...]. Muitas coisas acontecem que me deixam entristecida com relação a ele, principalmente atitudes de colegas que não tem empatia, não reconhecem o esforço que ele faz de não faltar às aulas de participar das atividades [...]. Muitos não querem mudar suas práticas, mesmo com orientação com chamada de atenção e com muito esforço [...]. Porém a escola conta com profissionais maravilhosos, que apoiam a causa da inclusão e não medem esforços para melhorar” (informação verbal da Coordenadora pedagógica Kaká).

Ao longo das observações e das entrevistas, a Coordenadora pedagógica Kaká usava das emoções para detalhar os acontecimentos da escola, tornando clara a sua preocupação em oferecer apoio e suporte aos alunos com deficiência que estudam na instituição, tratando-os com amor, com carinho e principalmente com cuidado: *“Eu me importo com todos os alunos com deficiência, e se importar pra mim é querer bem, querer o melhor”* (informação verbal da Coordenadora pedagógica Kaká).

Sobre as aprendizagens com JD, a Coordenadora foi enfática, ao dizer:

“Com o JD eu compreendi ainda mais que é necessário considerar diferentes metodologias de ensino e formas de avaliar para que de fato ele seja incluído na escola regular. JD ainda está aprimorando a leitura e a escrita, mas compreende o que é ensinado e verbaliza seu entendimento quando motivado. Então, é importante que os professores tenham esse olhar atento, tornando o processo de ensino acessível, de modo a atender às suas necessidades educativas” (informação verbal da Coordenadora pedagógica Kaká).

Os resultados dialogam com as concepções de Wallon sobre o papel da afetividade no desenvolvimento e na educação. Wallon (1992) considera a afetividade uma função psíquica fundamental, presente desde os primeiros momentos da vida e que continua a exercer influências determinantes no comportamento e na aprendizagem, ao longo do desenvolvimento humano. Em especial, segundo os

achados da pesquisa, a afetividade atua como uma facilitadora das interações sociais e da construção de conhecimento na Educação Inclusiva de estudantes com SD, conforme proposto por Wallon (Wallon, 1992 *apud* Ferreira; Acioly-Régner, 2010).

Por meio da observação direta, foi possível perceber que muitos dos professores da escola são afetuosos, o que se reflete nas relações entre professores e alunos, conseqüentemente se tem um ambiente mais favorável à inclusão. Os professores que mantêm uma postura acolhedora e afetiva contribuem para o bem-estar emocional dos estudantes com SD e para a participação ativa destes nas atividades escolares.

Isso reflete diretamente a visão walloniana de que o afeto e a emoção estão profundamente entrelaçados aos processos de aprendizagem, logo a afetividade não pode ser vista como algo separado da cognição; ao contrário, ela ajuda na organização do ambiente para que a aprendizagem ocorra, criando um espaço no qual o estudante se sente seguro para explorar, para errar e para aprender (Wallon, 1992 *apud* Ferreira; Acioly-Régner, 2010).

Além disso, os vínculos afetivos estabelecidos com os colegas de turma são igualmente importantes para a inclusão e afetam diretamente o processo de aplicabilidade das práticas pedagógicas. Wallon (1992) afirma que o desenvolvimento humano é inseparável das interações sociais e, no caso dos estudantes com SD, essas interações, mediadas pelo afeto, são cruciais às construções de sua identidade e de suas capacidades cognitivas. Quando o estudante é acolhido pelos colegas e se sente parte do grupo, ele passa a se engajar mais nas atividades, melhorando tanto seu desempenho escolar quanto seu desenvolvimento socioemocional (Tassomi; Leite, 2024).

Os resultados indicam que, em ambientes em que o afeto é promovido, as barreiras atitudinais, como o preconceito ou a exclusão social, são significativamente reduzidas. Isso reflete a ideia de Wallon de que as emoções têm um caráter social e são expressas e moldadas no contato com o outro, assim a afetividade favorece o aprendizado individual e também promove a inclusão social na Educação, fortalecendo o sentido de pertencimento e a identidade dos estudantes com deficiência (Tassomi; Leite, 2013). A análise dos resultados, à luz da teoria de Wallon, destaca a conexão entre afeto, aprendizagem e interação social, elementos centrais na inclusão de estudantes com SD.

Na perspectiva piagetiana, o aprendizado ocorre, por meio de desequilíbrios ou "conflitos cognitivos", nos quais o estudante enfrenta situações, em que seu entendimento é desafiado. Os resultados apontam que, nesses momentos, o afeto desempenha um papel crítico: emoções, como a satisfação, ao resolver um problema, ou a frustração, ao enfrentar dificuldades, podem influenciar a forma como o estudante lida com estes conflitos, ao passo que um ambiente afetivo positivo encoraja a persistência e a superação, enquanto um ambiente emocionalmente negativo pode gerar resistência ou desmotivação.

Durante o processo de observação direta, em muitos momentos, observou-se o que Piaget chama de conflitos cognitivos: durante uma aula de matemática, JD não soube resolver as questões repassadas pelo professor e apresentou desconforto e irritabilidade, e o papel do afeto foi imprescindível neste momento. Ao ser amparado por sua melhor amiga Lana, que explicou as questões a JD com carinho e com calma, ele superou o desequilíbrio imposto pela situação conflituosa.

Nas disciplinas de maior complexidade, observou-se que JD manifestava sinais de ansiedade e de inquietação, chegando a expressar, em alguns momentos, que não gostava das matérias e, conseqüentemente, dos professores. Isso sugere que o bem-estar do estudante está diretamente relacionado à percepção afetiva, estabelecida entre o estudante e os professores. Quando o professor ou a professora demonstra afeto e atenção, mesmo as disciplinas mais difíceis a sua cognição não se tornam uma barreira ao seu progresso. Com base nestas observações, notou-se que o estudante apresentou insatisfações, quanto às relações estabelecidas com professores e com estudantes em determinados momentos.

O acolhimento e a empatia dos docentes desempenham papéis cruciais no avanço acadêmico de JD, enquanto o comportamento de JD, frequentemente influenciado pelas atitudes dos professores e pela complexidade das disciplinas, exemplifica como as reações interpessoais podem moldar os desenvolvimentos cognitivo e emocional de um estudante, confirmando a teoria vygotskiana de que o processo educacional vai além da mera transmissão de conhecimentos, envolvendo também fatores afetivos e sociais.

Dessa maneira, os aspectos afetivos se revelam determinantes ao bem-estar do estudante JD, apontando que as relações e os vínculos se fortalecem significativamente, quando há afeto e cuidado. Naturalmente, esses vínculos não se limitam apenas a JD, mas também se estendem aos demais alunos da turma, que

demonstram maior interesse e mais satisfação, durante as aulas ministradas por professores, que mantêm uma conexão afetiva mais sólida com a turma do estudante.

Observou-se, ainda, que uma prática educativa que prioriza o afeto e o cuidado traz benefícios significativos ao envolvimento de todos os alunos da turma pesquisada. Essa abordagem resulta em estudantes mais atentos, mais interessados e mais questionadores. No caso de JD, ele demonstra notáveis facilidades em formular comentários, em fazer perguntas, em solicitar esclarecimentos e, quando necessário, em corrigir os colegas.

Em relação aos benefícios das relações entre estudantes e professores, pode-se afirmar que uma prática pedagógica fundamentada no cuidado e na afetividade pode resultar em uma redução significativa nos índices de evasão escolar. Além disso, essa abordagem proporciona maior segurança a pais, a familiares e a responsáveis, ao matricularem um filho com deficiência na rede estadual de ensino.

A afetividade é considerada um fator decisivo ao sucesso escolar, pois o apoio emocional oferecido a um aluno pode ser crucial para garantir sua permanência na escola, ao longo dos anos. Em contrapartida, a ausência deste vínculo afetivo pode levar ao abandono definitivo da vida escolar. Para aqueles que permanecem, um processo educativo desprovido de relações emocionais bem estabelecidas tende a ser doloroso e, muitas vezes, traumático, tanto para os estudantes quanto para suas famílias.

Dessa maneira, a inclusão não depende apenas de políticas e de práticas pedagógicas, mas também da relação emocional, que se constrói entre educadores e estudantes. Quanto a isto, Sanches (2021, p. 30) afirma que “[...] não dá para falar de conhecimento cognitivo sem falar de afetividade”. Em suma, para Sanches, não basta levar recursos extraordinários para a sala de aula; é preciso que o estudante seja afetado por este professor: “[...] nós só afetamos se formos afetados no processo”.

Os resultados revelam que uma prática pedagógica bem executada e adequada às necessidades de alunos com deficiência não está necessariamente ligada ao nível de formação dos professores. Embora muitos não tenham formação específica em Educação Especial/Inclusiva, nem experiência prévia na área, todos possuem nível superior, no entanto este fator não foi determinante para a elaboração de aulas que visassem reduzir as barreiras de acessibilidade curricular para os estudantes, pois as melhores aulas e práticas foram desenvolvidas por professores

que mantinham vínculos afetivos mais fortes com o estudante e com a turma pesquisada.

A Professora especialista ressaltou que enfrenta barreiras atitudinais, as quais representam o principal obstáculo ao processo de inclusão do aluno JD na escola regular; barreiras que são apontadas como a maior dificuldade no oferecimento de apoio adequado ao estudante no ambiente escolar.

Durante as observações e as entrevistas, tornou-se nítido que a escola possui boas estruturas física, arquitetônica e de acessibilidade, apresentando espaços amplos e confortáveis e salas ventiladas e arejadas, ou seja, os estudantes possuem espaços para práticas de atividades físicas, sala de informática, rampas de acesso e piso tátil, barras e banheiros acessíveis e uma sala de AEE, que ainda não possui um professor responsável.

Além das características físicas que favorecem o aprendizado, observou-se que a escola busca promover ambientes inclusivo e acolhedor, nos quais os alunos se sentem à vontade para explorar e para se engajar em atividades, o que contribui para a construção de laços afetivos com os professores e entre si mesmos.

No entanto, a ausência de um professor na sala de AEE limita o potencial deste espaço, que poderia ser crucial para atender às necessidades de estudantes com deficiências e para promover um maior suporte especializado, dentro do próprio ambiente escolar, corroborando o que define a meta 4 do Plano Nacional de Educação.

A presença de profissionais capacitados é fundamental para maximizar as oportunidades de inclusão e para fortalecer as relações afetivas, dentro da comunidade escolar. Em relação a este aspecto, a Especialista em Educação Especial realiza um trabalho bem-organizado na instituição, em que os estudantes são atendidos duas vezes por semana no centro de atendimento, no contraturno da escola regular, realizando visitas periódicas à escola, para manter contato com os professores e com os demais envolvidos no processo de inclusão do aluno JD.

Nessas visitas, a Especialista Jujú orienta, organiza e planeja atividades e provas adaptadas, bem como acompanha o rendimento e o processo de inclusão de JD e trabalha as necessidades específicas observadas na sala de aula no CAEE — trabalho fundamentado no Plano de Atendimento Individualizado ao aluno, instrumento oficial do estado do Pará para uso em salas de recursos multifuncionais.

A Professora especialista relata seu maior desafio em trabalhar na área: *“Trabalhar estratégias inclusivas em parceria com os professores de sala comum”* (informação verbal da Professora especialista Jujú).

Considerando aspectos do atendimento educacional especializado e do contexto inclusivo, como barreiras atitudinais, a Professora ressalta que a interação entre o serviço especializado e o professor regular é uma das tarefas mais árduas, a qual afeta diretamente a escolarização e o processo de desenvolvimento do estudante com SD. Sem esta interação entre professores, não é possível que haja um planejamento conjunto das estratégias necessárias para atender a demanda de alunos com deficiência.

De acordo com a Professora especialista, a falta de sensibilidade para com a causa da Educação Especial/Inclusiva, por partes de alguns envolvidos no processo, e para com o fato de que o afeto é importante neste processo, é *“[...] um fator importante, porque se o educador for sensível e atencioso ao aluno Down seriam maiores as chances do seu sucesso no seu desempenho escolar”* (informação verbal da Professora especialista Jujú).

A fala da professora corrobora as ideias de Freire (2021), para quem *“[...] ensinar exige querer bem aos educandos”*, quando refere que a inclusão de estudantes com especialidades no Ensino Médio torna mais difícil as relações de estreitamentos dos laços afetivos, uma vez que os jovens já estão na chamada fase Operatório-formal de Piaget (1964), em que a capacidade de pensar abstratamente é descrita como uma conquista própria da adolescência, que promove um novo equilíbrio entre pensamento e afetividade. Nesse sentido, *“[...] os adolescentes possuem habilidades ampliadas”*, causando des controle e estranheza nos seus contextos sociais de inserção, sendo que eles podem ter a capacidade de se adaptar aos seus meios sociais (Piaget, 1964).

Corroborando Piaget, a teoria de Wallon (1992) enfatiza a afetividade, colocando-a como elemento essencial às relações interpessoais, pois através dela o trabalho escolar pode fluir melhor, compondo um meio mais sólido de construção de conhecimentos.

Na visão de Jujú, Professora especialista, uma maneira significativa de amenizar estas barreiras atitudinais, que distanciam os professores dos alunos em situação de inclusão e dos demais alunos da turma, *“[...] seria a flexibilização curricular”* (informação verbal da Professora especialista Jujú), pois um currículo mais acessível,

que atenda às necessidades de alunos com SD, seria um passo importante para que a inclusão seja efetivada de fato.

Sabe-se de que, para o estudante com deficiência, a melhor forma de aprendizagem está na própria concepção de aprendizagem do estudante. Quanto à relação dos aspectos aprendizagem e afetividade, a Professora especialista ressalta:

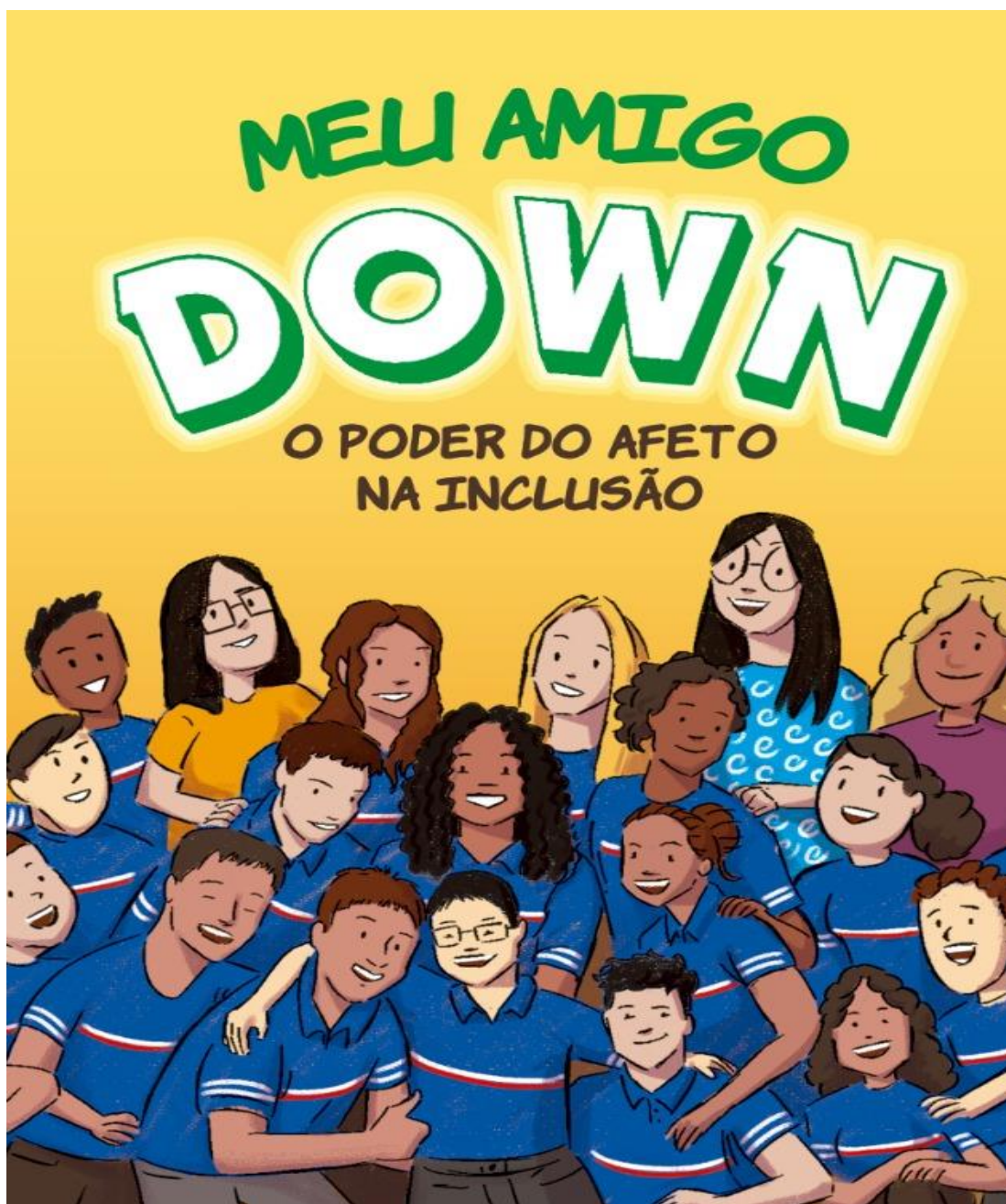
“Acredito que é sempre importante trabalhar as inteligências e afetividade interligadas, principalmente com meu aluno que tem grande desenvolvimento em vários aspectos e percebo que a afetividade favorece diretamente na formação educacional do aluno” (informação verbal da Professora especialista Jujú).

A fala da docente destaca a relevância de considerar as inteligências e a afetividade no processo educacional, especialmente no caso de alunos com deficiência. Ela argumenta que esta conexão é fundamental ao desenvolvimento integral do aluno, que demonstra avanços significativos em diversas áreas, confirmando as teorias de Wallon e de Vygotsky, e a Tríade, apresentada por Pestalozzi.

Igualmente, a posição da professora corrobora a Pedagogia Freiriana, que enfatiza que a afetividade favorece diretamente a formação educacional, assim a professora evidencia que um ambiente que nutre vínculos emocionais positivos enriquece o aprendizado e também promove um clima escolar mais acolhedor e mais estimulante, perspectiva que reforça a ideia de que a inclusão deve contemplar as habilidades cognitivas e as dimensões emocionais.

Os resultados da pesquisa também demonstram as importâncias de uma abordagem inclusiva, baseada em aspectos afetivos, e de um suporte contínuo na trajetória educacional de alunos com deficiência — caso de JD. A análise mostrou que, apesar da ausência de uma mediadora, os apoios efetivos da coordenadora pedagógica e da professora especialista foram cruciais à adaptação e ao desenvolvimento emocional de JD. Além disso, a pesquisa ressaltou que a formação integral de professores, que inclui a valorização da afetividade e a criação de um ambiente escolar acolhedor, é fundamental para atender às necessidades específicas dos alunos.

7 O PRODUTO TÉCNICO-TECNOLÓGICO: O GIBI *MEU AMIGO DOWN*



“A alegria não chega apenas no encontro com o achado, mas faz parte do processo da busca”

(Paulo Freire)

Esse capítulo se destina aos produtos técnico-tecnológicos apresentados como contribuições à pesquisa *Afetividade e Educação: inclusão do estudante com Síndrome de Down no Ensino Médio*, requisito do Mestrado Profissional PROFEI, regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No capítulo, constam as etapas de elaboração do produto, em consonância com os estudos realizados na pesquisa, bem como os objetivos, os métodos e os resultados alcançados.

De acordo com o tema da pesquisa, dos questionamentos, dos objetivos de estudo e das suas relevâncias, foi apresentado um produto educacional às comunidades escolar e social em formato de História em Quadrinhos (HQ): o gibi *Meu amigo Down*, que teve, como objetivos principais:

- a) Compreender o desenvolvimento da dimensão socioafetiva para a consolidação da inclusão no Ensino Médio;
- b) Refletir sobre as contribuições da afetividade para a Educação;
- c) Analisar o cotidiano inclusivo, por meio das experiências afetivas.

A importância de um produto técnico-tecnológico, voltado à inclusão de estudantes com Síndrome de Down no Ensino Médio, alinha-se fortemente às ideias de Pestalozzi sobre a tríade cabeça, coração e mãos. Durante minha vivência escolar, observei que muitos recursos tradicionais falhavam em atender às necessidades específicas destes alunos, gerando dificuldades no aprendizado e na socialização. A construção deste produto envolve diversas fases, desde a pesquisa inicial, em que se identificam necessidades e desafios enfrentados pelos estudantes, até o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas, como aplicativos interativos e plataformas de ensino adaptadas — ou Histórias em Quadrinhos, como definido para esta pesquisa.

Esses achados, sistematizados em formato de HQ, promovem o aprendizado (cabeça) e estimulam a afetividade, a empatia e o respeito (coração) entre os estudantes, ao facilitar a interação e a colaboração em atividades. Além disso, ao incentivar a participação ativa dos estudantes (mãos), essas ferramentas possibilitam que eles desenvolvam suas habilidades práticas e sociais, tornando a escola mais próxima do desejável para um ambiente inclusivo.

Em consonância com o arcabouço teórico tecido nesta pesquisa, destaca-se que o suporte adequado aos estudantes com SD pode superar desafios e permitir que

eles alcancem seus potenciais, contribuindo para um ambiente escolar mais diversificado e mais enriquecedor a todos, refletindo a essência da Educação Integral proposta por Pestalozzi.

Assim, frisa-se que a conjuntura do enredo do gibi foi elaborada e pensada, através do embasamento teórico de uma Educação fundamentada nos aspectos afetivos, com contribuições de Wallon, de Pestalozzi, de Vygotsky e de Freire. Ao explicar e ao folhear o gibi, os leitores terão as oportunidades de se identificar com a história de vida real de JD e, também, de se conectar aos pensamentos destes estudiosos e filósofos, os quais constituem a essência do fazer científico deste trabalho.

Essa experiência enriquece a compreensão da inclusão e inspira uma reflexão crítica sobre a prática educativa, ressaltando a importância de construir um contexto mais justo e mais acolhedor para todos os estudantes.

Partido desta premissa, o enredo do gibi se constitui, a partir de cenas e de fatos reais da vida de JD nos ambientes escolar e familiar, a saber:

- Momento de acolhida do estudante na escola — primeiro dia de aula;
- Primeiras dificuldades encontradas por JD nas disciplinas, com os professores das aulas de Matemática;
- Primeiros sentimentos de impotência e de não pertencimento ao ambiente e acessos a conhecimentos, através de aulas planejadas e de didáticas aplicadas pelos professores da escola;
- Chegada da Mediadora, para acompanhar JD nas atividades escolares;
- Apoio e acolhimento da coordenação pedagógica da escola;
- Apoio e acolhida da Professora, compondo um olhar diferente sobre a maneira de ensinar os conceitos das aulas de Matemática a JD;
- JD enfrenta *bullying*, promovido pelos colegas de escola;
- Lana, sua melhor amiga, exerce papéis de cuidado e de defesa, em relação a atitudes de colegas para com JD;
- Organização, por parte da coordenação pedagógica, para que a escola e os professores tenham acesso a listas de alunos com deficiência, de modo que as atividades pedagógicas sejam bem elaboradas e que a escola seja uma escola inclusiva, de fato;
- A perda da Mediadora, que causou transtornos e que desestruturou JD emocionalmente;

- Visita da especialista do CAEE à escola, com reunião com a Coordenadora, para planejar a ajuda a JD;
- Ciclo de formação continuada, pela Especialista, sobre estratégias e práticas inclusivas;
- Professores colocam estratégias para todos os alunos da sala em prática;
- Avaliação da Coordenadora, juntamente aos professores, para avaliar os resultados obtidos pela formação;
- Apoio da Professora especialista no CAEE, com atividades práticas mais indicadas ao desenvolvimento de JD;
- JD começa a mostrar seus avanços em sala de aula;
- A mãe de JD relembra sua jornada com o filho na escola, revelando o quanto ele evoluiu;
- Realização de um evento na escola, em que JD participou, como convidado, trazendo relatos de suas experiências e de suas conquistas, ao longo das vivências escolares.

O gibi é uma ferramenta essencial nesta pesquisa, sendo um material que promove a inclusão e que faz um chamado sobre o tema para a sociedade, permitindo que os leitores reflitam sobre a importância de cada indivíduo na construção de um ambiente escolar inclusivo. Através da narrativa, conseguimos explorar os desafios enfrentados por JD, revelando também a força e a resiliência que surgem destas experiências.

Buscou-se reconhecer as pessoas e as vozes que contribuíram para a construção do gibi, enfatizando as importâncias de suas experiências e de suas vivências. Baseado em Barbosa (2016), o objetivo foi o de identificar a presença de indivíduos reais na tecitura deste trabalho, atingindo o ápice do envolvimento dos sujeitos na pesquisa. Essa abordagem permite valorizar as diversidades de perspectivas e de colaborações coletivas, essenciais à criação de uma narrativa verdadeiramente inclusiva e significativa, concretizando os sonhos reais da pesquisadora e dos envolvidos na forma de um produto técnico educacional.

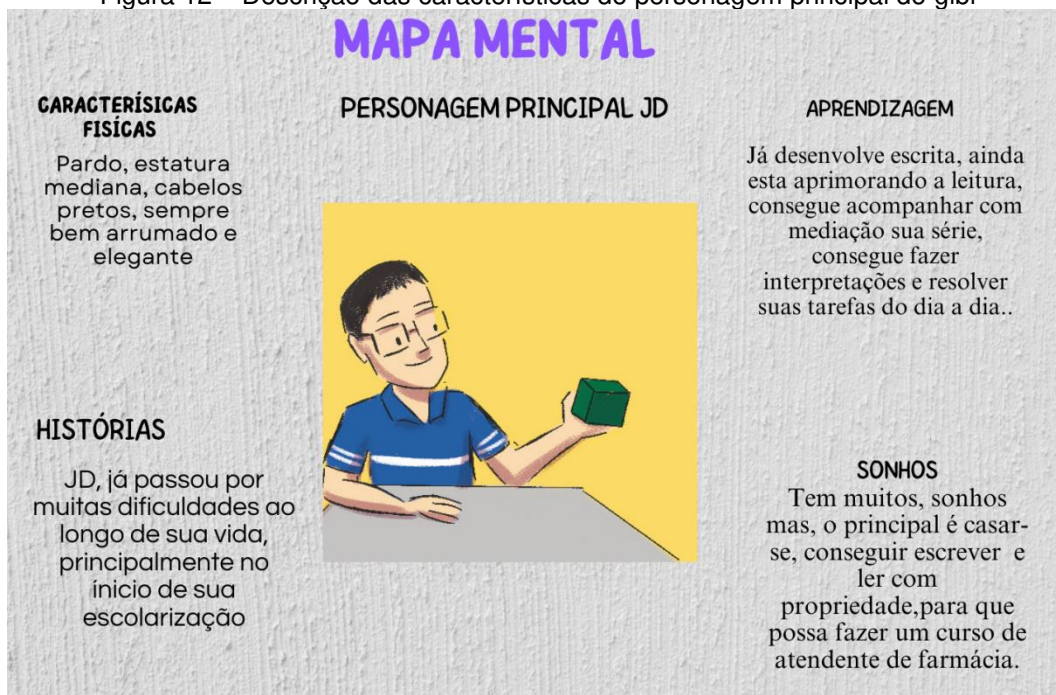
Dessa maneira, apresenta-se os principais personagens do gibi, os quais, a sua maneira, desempenham papéis fundamentais na jornada de JD e na construção da narrativa, trazendo consigo experiências, aprendizados e desafios, que refletem a

diversidade do ambiente escolar e a importância das convivências respeitosa e solidária.

7.1 O personagem principal e as suas características

Para a consolidação do produto técnico-tecnológico, houve uma visita inicial à escola pesquisada, para observação das rotinas do pesquisado e seus colegas e dos professores em sala de aula, bem como dos membros da instituição. A partir desta visita, foram coletadas as informações necessárias ao delineamento das características dos participantes, ilustrado no mapa mental da Figura 12, que apresenta o personagem principal do gibi: JD.

Figura 12 – Descrição das características do personagem principal do gibi



Fonte: elaborada pela autora

O protagonista do gibi, um jovem com Síndrome de Down estudante do primeiro ano do Ensino Médio, representa a força da perseverança e o valor da inclusão para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Com os sonhos claros de aprender a ler e escrever, de se casar, de constituir família e de se tornar atendente de farmácia, ele simboliza a força e a determinação da pessoa com deficiência na sociedade. Sua trajetória ilustra como o suporte adequado e como o acesso a oportunidades podem impulsionar os crescimentos pessoal e profissional, favorecendo o desenvolvimento de autonomia e a realização de metas pessoais. Ao apresentar estes aspectos, a

narrativa contribuiu para reforçar a importância de práticas educacionais inclusivas, que integram e que promovem participações ativa e plena nos ambientes social e escolar.

7.2 Grupos de convivência do participante da pesquisa

Para a definição deste grupo, houve um levantamento de dados com o próprio estudante protagonista do gibi, sobre seu ciclo de amizades na instituição de ensino, considerando, para esta etapa inicial, três grupos, que seguem descritos.

Grupo I - Melhores amigos

- Esse grupo, pré-selecionado pelo próprio estudante, inclui seus melhores amigos, considerando vínculos afetivos, de amizade, de acolhimento, de afinidade e de ajuda mútua nas atividades da escola.

Grupo II - Professores e tutores de classe

- Grupo correspondente aos professores e aos tutores de classe do estudante, levando em consideração os aspectos acolhimento, carinho, aceitação, mediação e vínculos afetivos com os participantes do grupo.

Grupo III - Coordenação, direção, colaboradores, porteiros e demais funcionários

- Como nos demais grupos, o estudante levou em consideração aspectos afetivos na montagem deste grupo, em especial o acolhimento e o afeto, selecionando seus personagens principais para a composição do Gibi.

Após o processo de escolha dos personagens, foi realizada a tabulação dos grupos, com participação do próprio aluno, elencando as características físicas e afetivas de cada um.

Com as informações coletadas, finalizou-se a primeira etapa de seleção dos personagens principais do gibi e, com as anotações necessárias, partiu-se para a análise das informações, concebendo o grupo principal, formado pelos personagens apresentados, de acordo com o mapa mental da Figura 13.

Figura 13 – Principais personagens do gibi



Fonte: elaborada pela autora

7.3 Profissionais envolvidos na produção do produto técnico-tecnológico

Para a realização deste produto, um dos grandes diferenciais foi a participação de uma aluna com deficiência intelectual, que é artista visual e realiza trabalhos de pintura em tela e desenhos digitais e que tem um grande talento para as artes visuais, sendo universitária e aluna do AEE, e autora deste produto. Essa participação foi uma forma de mostrar a capacidade dos estudantes e das pessoas com deficiência intelectual à sociedade, bem como de promover o empoderamento da figura feminina, dentro da sociedade.

A estudante participou da terceira etapa da construção do produto (os traços), ficando responsável pelos traços dos desenhos e das cenas do gibi, uma das partes mais significativas do trabalho, uma vez que, de acordo com Nascimento (2024), ilustrador do gibi, é “[...] o traço final que vai aparecer para o leitor. É o desenho mais refinado, mais limpo de cada cena esboçada”.

Na Figura 14, tem-se o trabalho realizado pelo ilustrador, que são finalizados pela intervenção da aluna.

Figura 14 – Imagem enviada pelo ilustrador



Fonte: Nascimento (2024)

Figura 15 – Imagem do trabalho de traços realizado pela estudante



Fonte: Nascimento (2024)

Esse produto técnico-tecnológico foi elaborado, a partir de um roteiro, pensado e produzido pela pesquisadora, realizado a partir das observações das vivências de JD na escola pesquisada e no CAEE e das relações com a mãe nos ambientes citados.

A partir da elaboração do roteiro, um quadrinista foi contratado, para reanalisar o esboço do HQ e para definir os desenhos dos personagens principais e as posições dos balões e das falas.

O HQ foi realizado, por meio da celebração de contrato entre as partes envolvidas, pelo qual o quadrinista profissional responsável pelas artes gráficas passaria os direitos autorais dos desenhos e dos demais trabalhos realizados à autora contratante (APÊNDICE H). Celebrado o contrato, o profissional iniciou as atividades, tendo seus direitos reservados e preservados, tais como o de ser devidamente citado, quando necessário, aceitando ceder as informações do projeto, para que todas as vivências da construção fossem aqui compartilhadas.

7.4 Organogramas das etapas e das atualizações do paradidático/conceituação do HQ

O organograma das etapas gráficas do produto paradidático, desenvolvido pelo ilustrador, apresenta estruturas clara e organizada, que facilitam a compreensão dos processos de criação e de revisão do material, chegando à etapa de *design* gráfico, em que o ilustrador elabora as imagens e a diagramação, garantindo que o material seja visualmente atraente e acessível. As atualizações são realizadas, com base nas contribuições da pesquisadora, promovendo melhorias contínuas. Por fim, as fases de distribuição e de monitoramento asseguram que o gibi chegue ao público-alvo, permitindo avaliações e adaptações futuras. Essa abordagem sistemática enriquece o conteúdo e assegura suas relevância e eficácia no processo educativo.

O processo de criação do HQ *Meu amigo Down*, descrito pelo ilustrador Renato Nascimento (2024), segue séries de etapas e de técnicas, que transformam uma ideia em um produto gráfico finalizado. Primeiramente, a etapa do **rascunho geral das páginas** consiste em distribuir os quadrinhos, de acordo com o roteiro, considerando a disposição dos personagens, os cenários, os ângulos e os enquadramentos, para garantir uma narrativa visual fluida. Esse planejamento inicial orienta toda a estrutura da HQ, fornecendo uma visão clara sobre o desenvolvimento de cada cena.

À sequência, foi feito o **esboço**, um aprimoramento dos rascunhos, adicionado de detalhes expressivos, embora ainda em formato de rabiscos, que não aparecem na arte final. Nessa etapa, o ilustrador pode fazer alterações e descartes, para assegurar que a composição visual atenda à narrativa de forma coerente. Após a aprovação do esboço, realizou-se o **traço final**, que é o desenho refinado e limpo de cada cena, responsável por transmitir a qualidade e a clareza da história ao leitor.

Para reforçar o efeito visual, Nascimento aplicou **luz e sombra**, ajustando o sombreado à fonte de luz escolhida. Essa técnica adiciona profundidade e realismo, projetando sombras próprias, buscando aumentar o dinamismo das cenas. Em seguida, chegou a fase da **colorização**, em que se utiliza uma paleta de cores sólidas, que cria uma ambientação distinta para cada cenário, como escola e casa, facilitando a imersão do leitor.

A etapa dos **balões de fala** é cuidadosamente planejada, desde o rascunho, sendo posteriormente inserida na diagramação digital, utilizando *softwares*, como *Adobe Illustrator* e *InDesign*, garantindo a harmonia entre a tipografia e o estilo visual da HQ. Os balões usaram a fonte *Komika Hand*, enquanto as informações adicionais estão em *Fira Sans*, ambas escolhidas para facilitar a leitura e para manter a estética da publicação.

Em termos de **direção de arte**, Nascimento definiu uma *grid* de quatro colunas por quatro linhas, que organiza a composição de cada página de modo uniforme, e adotou uma paleta e uma tipografia específicas, que mantêm a identidade visual da obra.

O resultado foi um livreto de 13,5x19cm, com 20 páginas, de impressão em quatro cores, de acabamento grampeado e de corte reto. Com esta estrutura, o HQ apresenta uma narrativa visual inclusiva e também exemplifica um processo técnico detalhado, que contribui para a clareza e para o impacto da obra na experiência do leitor, uma demonstração das partes do trabalho, usando como exemplo a cena 6 do gibi (Figura 16).

Figura 16 – Etapa de rascunho das cenas



Fonte: Nascimento (2024)

Figura 17 – Exemplo da etapa descrita como “esboço do projeto”



Fonte: Nascimento (2024)

Figura 18 – Acabamento final do traço



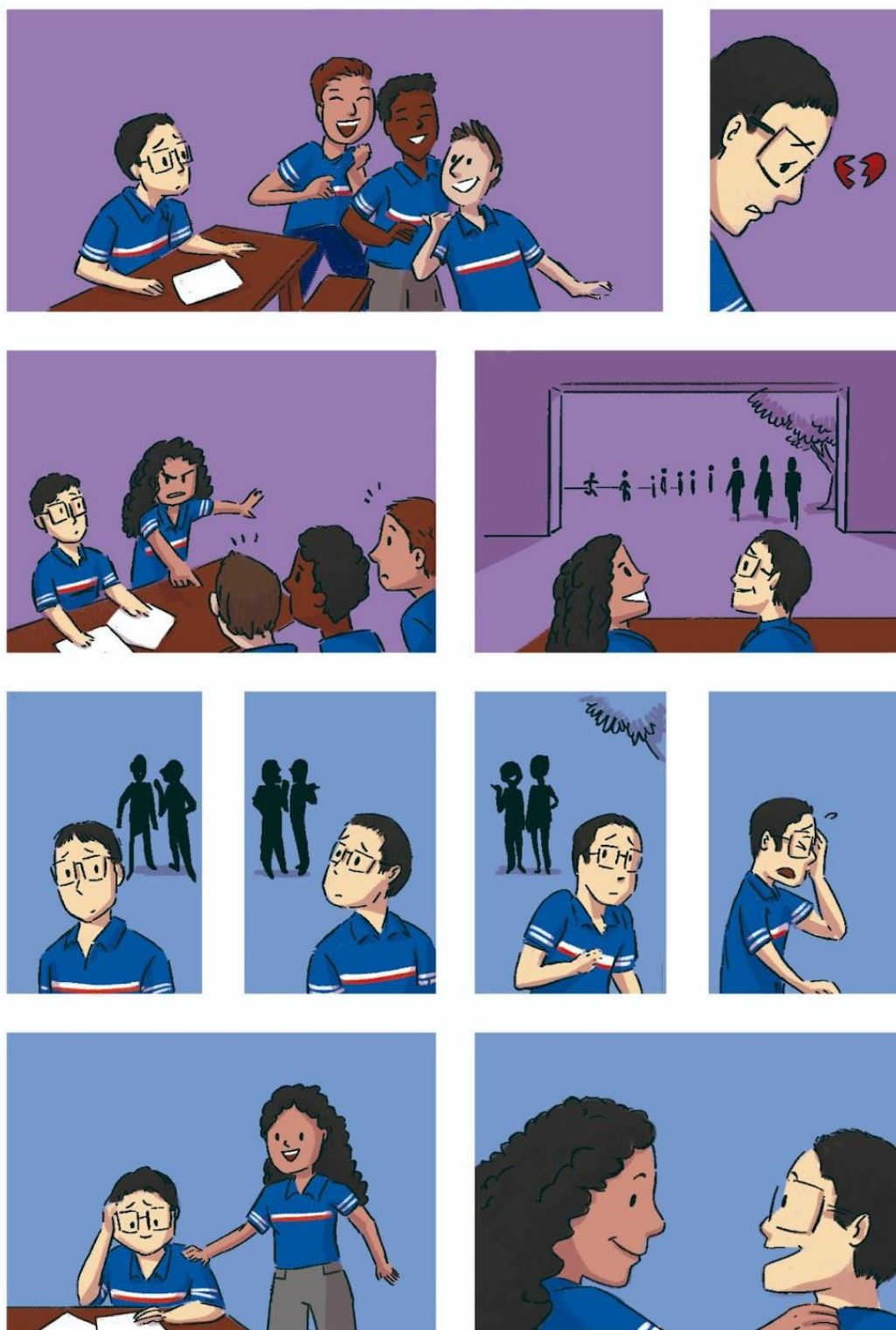
Fonte: Nascimento (2024)

Figura 19 – Parte de luz e sombra das imagens e das cenas



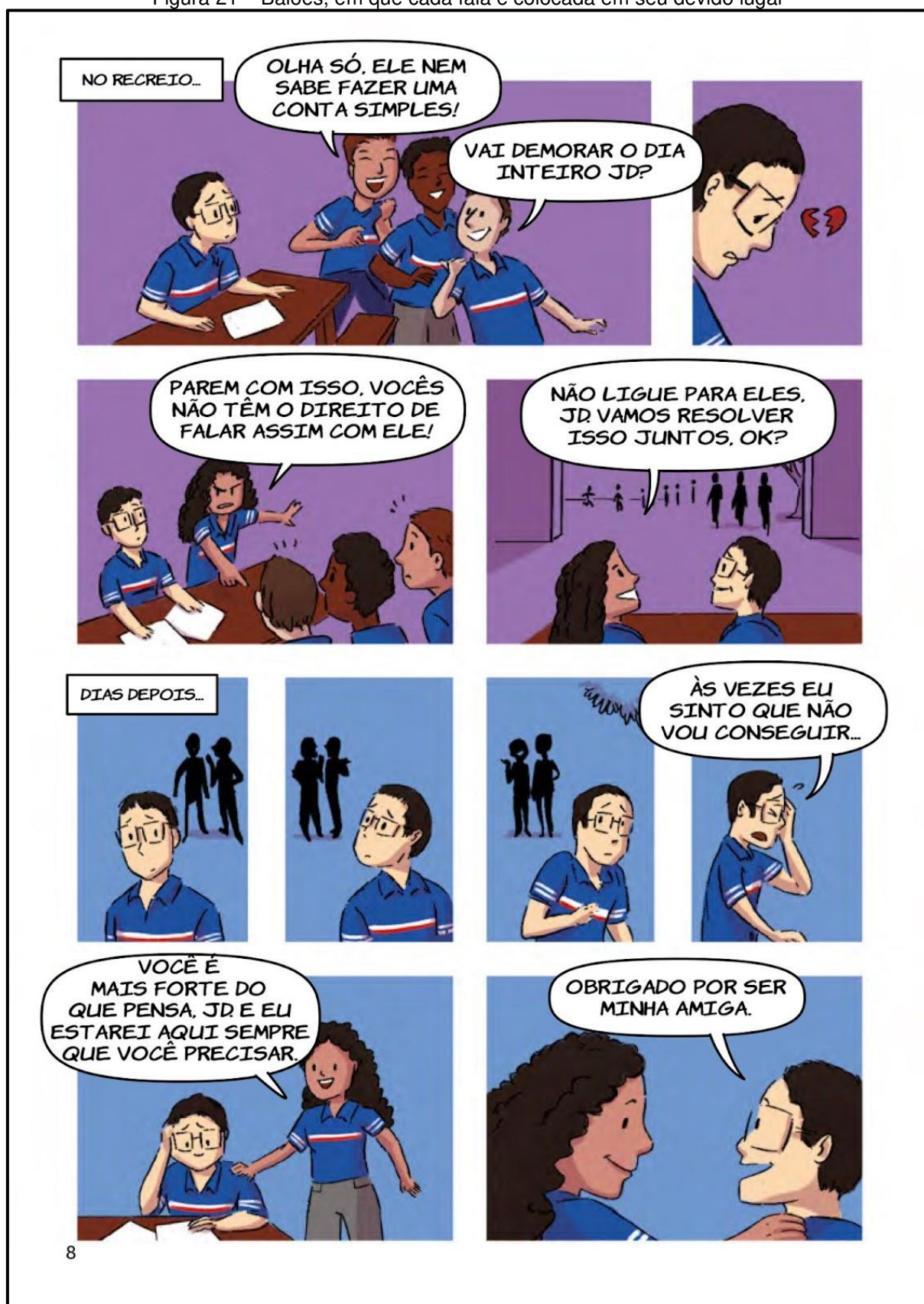
Fonte: Nascimento (2024)

Figura 20 – Colorização



Fonte: Nascimento (2024)

Figura 21 – Balões, em que cada fala é colocada em seu devido lugar



7.5 Forma de apresentação do gibi

A apresentação do gibi foi cuidadosamente planejada, para garantir a inclusão de todos os alunos, considerando suas diferentes necessidades. O material impresso foi disponibilizado em dois tamanhos: o formato padrão de gibi; e o de tamanho A4, especialmente pensado para atender a alunos com baixa visão, uma vez que, na turma de JD, existe esta demanda — o próprio JD apresenta baixa visão. Essa diversidade de formatos permitiu que cada estudante pudesse ler de forma mais confortável, promovendo uma experiência de leitura mais acessível.

Além disso, o gibi foi disponibilizado em formato digital, em um endereço eletrônico, a que os leitores podem ter acesso e foliar as páginas de um arquivo em .pdf. Essa abordagem ampliou o alcance do material e passou a oferecer uma alternativa prática, permitindo que todos os alunos pudessem explorar a história e se conectar aos personagens, independentemente de suas necessidades. Essa combinação de formatos impressos e digitais reflete o compromisso em proporcionar experiências inclusiva e enriquecedora a toda a turma.

No dia 24 de outubro de 2024, foi realizada a apresentação do gibi em sala de aula; uma apresentação cercada de emoções, que trouxe uma mistura de alegria e de entusiasmo aos estudantes. Quando os primeiros quadros foram exibidos, sorrisos e risadas se espalharam, criando um ambiente vibrante e acolhedor, no qual os estudantes se sentiram mais do que expectadores, mas partes ativas da narrativa, vendo suas vozes e suas experiências refletidas nas páginas da história. Essa conexão imediata confirmou o alcance dos objetivos da pesquisa e também fortaleceu os sentidos de pertencimento e de colaboração entre os participantes.

Além da alegria, houve um reconhecimento profundo das vivências e dos desafios enfrentados por cada um dos personagens, especialmente JD. Ao verem suas histórias e seus sentimentos representados, os alunos experimentaram uma validação emocional, que é fundamental ao aprendizado. Essa identificação gerou discussões ricas e significativas entre os estudantes, pois o que poderia ser comum entre os alunos tinha algo de diferente: talvez, a maneira de pertencer ao enredo da história ali contada.

Cada um pôde compartilhar suas perspectivas e suas reflexões, já que a apresentação celebrou a diversidade da turma e reforçou a importância da inclusão, como se pôde destacar das falas de alguns estudantes, registradas no dia da

apresentação do produto, na sala do primeiro ano, quando o grupo manuseava as páginas do gibi com alegria: *“Esse aqui sou eu”*; *“Deixa eu vê”*; *“Que legal”*; *“Olha o JD”*; *“Vem Lana, acho que essa aqui é você”*; *“Posso tirar uma foto, professora?”*; *“A senhora vai distribuir pra gente o gibi”*; etc.

A experiência se tornou um marco para a turma, pois, ao final, os estudantes expressaram a alegria e o reconhecimento, enquanto sujeitos participantes de um fazer científico. A alegria sentida na sala de aula foi uma manifestação do poder da narrativa em unir pessoas e em fomentar a compreensão, mostrando que a Educação vai além do conteúdo acadêmico, tratando de construir laços e de respeitar a singularidade de cada indivíduo.

A elaboração do produto tecnológico veio potencializar a pesquisa realizada, tornando-se parte importante da pesquisa científica e da produção de conhecimento, considera-se que os estudantes com SD aprendem com mais facilidade, quando estimulados por atividades práticas e concretas, logo é essencial que suas características individuais sejam levadas em conta, assim como as bases fundamentais à construção do ser humano.

Nesse contexto, pode-se trazer à discussão os conjuntos funcionais de Wallon (2007): afeto, motor, cognitivo e pessoa, pois o produto desenvolvido, fundamentado nas teorias estudadas, ao longo da pesquisa, configura-se como um recurso prático e concreto, que se encaixa nas funções cognitivas propostas por Wallon. Além disso, ao promover a interação entre os aspectos afetivos e cognitivos dos alunos, essas tecnologias ajudam a quebrar barreiras sociais, criando novas possibilidades de educar na diversidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”

(Antoine de Saint-Exupéry)

Nessa dissertação, foi abordada a importância da afetividade na Educação e suas contribuições para a inclusão de estudantes com SD no Ensino Médio, através das análises das interações, das vivências e das práticas pedagógicas inclusivas e da valorização das relações afetivas. Observou-se, aqui, como um ambiente escolar acolhedor e respeitoso pode potencializar o aprendizado e o desenvolvimento social destes estudantes.

Nesse sentido, são perceptíveis os anseios, relacionados aos fatores que favorecem a inclusão da PcD, os quais ultrapassam as barreiras escolares, embora, como apontam os estudos dos PNE, não possam ser negados os avanços obtidos pelas escolas brasileiras na área, que tiveram saltos qualitativos na matrícula e na organização de políticas públicas voltadas à Educação Especial, dentro da perspectiva da Educação Inclusiva.

Contudo, é necessário salientar que o plano traçado para atingir metas neste ano de 2024 não alcançou o que foi proposto, portanto ainda se faz necessário o fortalecimento destas políticas, principalmente em sua aplicabilidade.

A presente pesquisa teve, como objetivo geral, analisar a contribuição da afetividade no processo inclusivo de estudantes com SD na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Leandro Lobão da Silveira, localizada no município de Bragança, no estado do Pará, a partir de cujos achados foi elaborado uma HQ — seu produto técnico-tecnológico —, que ilustra as vivências do sujeito principal da pesquisa.

Assim, o estudo dos afetos, confrontado com os resultados da pesquisa de campo, permitiu uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas de inclusão do estudante com SD no Ensino Médio. Essa análise integrada possibilitou identificar práticas, que favorecem a afetividade no ambiente escolar, relações existentes entre colegas, aceitação de professores, percepções do sujeito pesquisado, como ser pertencente à pesquisa e à organização da escola, frente à inclusão.

Assim, é necessário refletir sobre a questão de que a atual Educação Especial/Inclusiva não se baseia em aspectos de caridade e de segregação, mas no desenvolvimento global do estudante, tendo em conta as metas e as estratégias destacadas pelos PNE e, principalmente, as teorias de desenvolvimento integral do ser humano.

Na pesquisa, a afetividade é considerada um fator decisivo para o sucesso escolar, pois o apoio emocional oferecido ao aluno pode ser crucial para garantir sua permanência na escola, ao longo dos anos, enquanto a ausência deste vínculo afetivo pode levar ao abandono definitivo da vida escolar. Para aqueles que permanecem, um processo educativo desprovido de relações emocionais bem estabelecidas tende a ser doloroso e muitas vezes traumático, tanto para os estudantes quanto para suas famílias.

Dessa maneira, a inclusão não depende apenas de políticas e práticas, de boas estruturas nas escolas e de professores com formação na área, pois, de acordo com os apontamentos do estudo, a inclusão necessita da construção de relações emocionais sólidas entre educadores, estudantes e comunidade escolar, bem como do apoio especializado e do fortalecimento das políticas públicas, voltadas à contratação e manutenção de mediadores, de cuidadores e de estagiários nas escolas, para apoiar os alunos com deficiência, carências historicamente percebidas no apoio à inclusão.

Os resultados revelaram que uma prática pedagógica bem executada e adequada às necessidades de alunos com deficiência não está necessariamente ligada ao nível de formação dos professores, fator não considerado determinante para a elaboração de aulas, que visem reduzir as barreiras de acessibilidade curricular aos estudantes, uma vez que as melhores aulas e práticas foram desenvolvidas por professores, que mantinham um vínculo afetivo mais forte com o estudante aqui enfocado e com a turma pesquisada.

É pertinente salientar que a organização da escola, em relação à causa da Educação Inclusiva, é fundamental para o alcance de bons resultados. Essa organização deve estar alinhada à família, à AEE e a áreas afins, uma vez que, para ser inclusiva, a Educação não acontece isoladamente.

Conclui-se, também, que as práticas educativas empregadas na escola devem ter um cunho mais emocional em suas dinâmicas, refletindo os princípios da Tríade de Pestalozzi (1746-1827) e dos conjuntos funcionais de Wallon (2007), que enfatizam

as importâncias da afetividade, da socialização e do desenvolvimento integral do estudante, dado que práticas mecânicas, que não valorizam aspectos emocionais e relacionais do aprendizado, tendem a gerar estudantes desmotivados e sem estímulos, dificultando a aquisição do conhecimento. Ao integrar a afetividade às abordagens pedagógicas, pode-se criar um ambiente mais propício à inclusão e ao desenvolvimento pleno de todos, especialmente daqueles com SD.

Durante a pesquisa, também houve desafios e enfrentamento/amadurecimento das percepções pessoais da pesquisadora, que evidenciaram a profundidade da relação entre emoção e aprendizagem, especialmente no contexto da inclusão no Ensino Médio. Ao longo do processo, enfrentei diversas barreiras atitudinais, tanto por parte de alunos quanto de educadores, que muitas vezes resistiram em contribuir para o processo de inclusão do estudante de forma mais efetiva.

Essas dificuldades foram ampliadas por momentos desafiadores de minha vida pessoal, como a perda daquela que era a inspiração e a vontade de conquistar meus sonhos, acontecimento que se estendeu por longo período e que veio acompanhado por crises de ansiedade. Essas experiências me obrigaram a buscar um equilíbrio e uma constância, que, por vezes, pareciam difíceis de alcançar, durante o mestrado.

Apesar das adversidades, as interações com alunos e com educadores permitiram observar como um ambiente afetivo e acolhedor facilita a inclusão, criando um espaço, a que todos se sentem ligados. Essa vivência me fez compreender que as emoções desempenham um papel crucial na motivação dos estudantes, influenciando diretamente seu engajamento e sua disposição em promover a inclusão do estudante com SD.

Essas experiências reforçaram minha convicção de que a inclusão no Ensino Médio transcende medidas estruturais, envolvendo essencialmente a construção de relações significativas. Embora a jornada tenha sido marcada por dificuldades pessoais e profissionais, a reflexão dela resultante enriqueceu minha pesquisa e também moldou minha abordagem futura, de que resultou sugerir dois possíveis temas para futuras pesquisas: análise dos impactos de programas de formação continuada de professores na promoção de práticas afetivas e inclusivas; e contribuição da família no processo de inclusão de estudantes com SD no Ensino Médio.

Portanto, conclui-se que a promoção de uma Educação Inclusiva, baseada nos aspectos afetivos, beneficia os alunos com Síndrome de Down e enriquece as

comunidades escolar e social, o que não deve isolar os processos acadêmicos para conquistar o coração dos estudantes, mas adentrar nestes corações com afeto e com carinho, e tudo o mais será transformado, como dizia nosso patrono Freire (2021): “[...] o ensinar e o aprender não pode dar-se fora da prática da **boniteza** e da **alegria**”.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. L. de. **Map locator of Pará's Bragantina microregion**. 2006. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=745544>. Acesso em: 10 jan. 2024.

ARAÚJO, A. C. S.; OLIVEIRA, F. A. de. Pressupostos pedagógicos da teoria walloniana: interfaces com a proposta pedagógica de um centro de Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 35, set. 2021.

ARAUJO, L. A. D.; COSTA FILHO, W. M. da. A lei 13.146/2015 (o estatuto da pessoa com deficiência ou a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência) e sua efetividade. **Direito e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 12-30, 2017. DOI: 10.26843/direitoedesenvolvimento.v7i13.298.

ASSIS, O. S. As contribuições da teoria de Henry Wallon para a Educação. **Cadernos da FUNCAMP**, v. 21, n. 52, p. 60-75, 2022.

BARBOSA, I. D. J. **No Olimpo da inclusão**: a importância da afetividade para a educação de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/20650/1/Tese%20de%20Doutorado-%20Irenilson%20Barbosa.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BISSOTO, L. M. Cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais & Cognição. **Ciências & Desenvolvimento**, v. 4, p. 80-88, mar. 2005.

BRAGANÇA (cidade). Prefeitura Municipal de Bragança. **Histórico de Bragança do Pará**. Disponível em: <https://braganca.pa.gov.br/historico-de-braganca-do-para/>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRAGANÇA (cidade). Prefeitura Municipal de Bragança. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Bragança, 2015. Disponível em: <https://braganca.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/07/Plano-municipal-de-educacao-braganca.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidente da República, 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: [s. n.], 2011.

BRASIL. **GT de Produção Técnica. Relatório de Grupo de Trabalho.** Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_Produção-Técnica.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do estado do Pará: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.** Brasília: [s. n.], 2000.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015.

BRASIL. Lei n.º 14.306, de 3 de março de 2022. Institui o Dia Nacional da Síndrome de Down. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Brasília: [s. n.], 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** [Brasília]: MEC-SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: [s. n.], 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRITO, J. A.; SARAIVA, J. S.; SILVA, J. S. Região de integração do rio caeté: uma visão socioeconômica e histórico-cultural do município de Bragança-PA. **Revista GeoAmazônia**, v. 7, n. 13, 2018.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão.** Brasília: MEC-SEESP, 2006.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 3. ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 2011.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. *In*: GERARDI, C. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, B. Mongolism in newborn infants. An examination of the criteria for recognition and some speculations on the pathogenic activity of the chromosomal abnormality. **Clin Pediatr (Phila)**, v. 5, n. 1, p. 4-12, 1966.

INCONTRI, D. **Pestalozzi**: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_14.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1992.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (org.). **Henri Wallon**: psicologia educação. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2013.

MARIANO, C. H. S. Afetividade e indisciplina no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Psicologia & Saberes**, [s. l.], v. 7, n. 9, p. 46-59, 2018.

MELONIO, A. C. M. **Afeto e cognição na educação infantil**: potencialidades da dimensão socioafetiva na aprendizagem. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

MIRANDA, M. de F. R.; SANTOS, M. A. R. dos. As contribuições de Johann Heinrich Pestalozzi para a educação. *In*: IX ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA UNICESUMAR, 03 a 06 de novembro de 2015, Maringá-PR. **Anais [...]**. Maringá: UniCesumar, 2015.

MONTEIRO, C. M. *et al.* Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

NARCIZO, E. C. Henri Wallon: A afetividade no processo de aprendizagem. **PROFS**. 2021. Disponível em: <https://profseducacao.com.br/artigos/henri-wallon-a-afetividade-no-processo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

OLIVEIRA, A. A. S. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 337-359. 2010.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na Educação Infantil. o que propõe as Novas Diretrizes. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, Belo Horizonte, novembro de 2010. **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010.

PARÁ (estado). Secretaria de Estado de Educação. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/fee/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCACAO%20SANCIONADO-dd596.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2024.

PESSOA, V. S. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG - Ciências Sociais Aplicadas**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/2731>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PIAGET, J. **Os estágios do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

ROSA, L. F. P. F. O. Patrimônio industrial na Amazônia: acenos históricos da estrada de ferro de Bragança Industrial. **Revista História e Cultura**, v. 9, n. 2, p. 569, 2020.

SANCHES, E. C. **Saberes e afetos do ser professor**. [São Paulo]: [Cortez], 2021.

SANTOS, A. O.; JUNQUEIRA, A. M. R.; SILVA, G. N. da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. **Perspectivas em Psicologia**, v. 20, n. 1, set. 2016.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, P. L.; DESSEN, M. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 167-176, 2002.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Diretrizes de atenção à saúde de pessoas com síndrome de Down**. São Paulo: [s. n.], mar. 2020.

SOUZA, I. F. Q. **Afetividade**: a importância do aspecto emocional no processo ensino-aprendizagem na educação infantil. 2005. 39 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação Infantil e Desenvolvimento) – Universidade Cândido Mendes, 2005.

SPINOZA, B. de. **Ética**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. da S. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V. Fundamentos de defectología**. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **O comportamento anormal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 379-395.

VIGOSTKY, L. S.; LURIA, A. **A linguagem**: desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone, 1996.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VOIVODIC, M. A. M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2007.

YIN. K. R. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO LEANDRO LOBÃO DA SILVEIRA, APLICADA A
PESQUISA” AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: INCLUSÃO ESCOLAR DO
ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO MÉDIO “, NO
MUNICÍPIO DE BRAGANÇA ESTADO DO PARÁ.

Data da observação:

Horário:

Local:

Nome do pesquisador

Turma/ano escolar observado:

Objetivos da Observação

Compreender as dinâmicas de interação entre alunos.

Analisar a interação entre professores e alunos.

OBSERVAÇÃO

Observar a influência das relações afetivas no ambiente escolar.?

Como os estudantes se comunicam entre si?

Existem grupos sociais distintos? Como se formam?

Há sinais de inclusão/exclusão? (ex: bullying, amizades)

Como se dá o apoio ao estudante com Síndrome de Down?

Interações Professor-Aluno

Como o professor se comunica com o estudante?

Os estudantes se sentem à vontade para fazer perguntas ou expressar opiniões?

O professor incentiva a participação dos alunos? Como?

As aulas são acessíveis ao estudante?

Interações em Ambiente Comum

Observações durante recreios ou intervalos: como os alunos interagem?

Há supervisão por parte de professores ou funcionários? Como isso afeta as interações?

Existem laços afetivos do alunos e demais funcionários da escola?

De que maneira são vivenciados esses laços?

Interações da professora especialista no espaço escolar e em sala de aula

Como são realizadas essas visitas pedagógicas na escola?

Com quem a professora especialista mantém contato?

Quais as estratégias são estabelecidas junto a escola para promover a inclusão?

De que maneira acontece o apoio ao estudante?

Aspectos a Observar

Interação, acolhida, respeito, dinâmica das aulas, relação interpessoais com os demais membros da instituição, dinâmica de sala de aula, durante o intervalo e horas vagas, estrutura da escola, acessibilidade, currículo aplicado nas aulas.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

ROTEIRO DE ENTREVISTA
APLICADA A PROFESSORA ESPECIALISTA EM ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE), COLETA DE DADOS APLICADA A
PESQUISA "AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: INCLUSÃO ESCOLAR DO
ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO MÉDIO", NO
MUNICÍPIO DE BRAGANÇA ESTADO DO PARÁ.

IDENTIFICAÇÃO:

NOME:

FORMAÇÃO:

1- A quanto tempo atua na Educação Especial/Inclusiva?

2- Quais os maiores desafios em atuar nessa área?

3- Sobre o tema pesquisado, qual seu entendimento sobre a contribuição da afetividade no processo inclusivo?

4- Quais seus maiores desafios na área trabalhada?

5- Referente as praticas inclusivas aplicadas ao estudante, como se dá esse processo ?

6- Como você define sua relação afetiva com o estudante e em que isso contribui para o processo inclusivo do mesmo e para seu crescimento profissional?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE MELHOR AMIGA DE JD



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE MELHOR AMIGA DE
JD
, COLETA DE DADOS APLICADA A PESQUISA "AFETIVIDADE E
EDUCAÇÃO: INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN
NO ENSINO MÉDIO. ", NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA ESTADO DO PARÁ.

● IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Série:

- 1- como é a conveniência com um jovem com SD?
- 2- De que maneira você apoia seu amigo na escola?
- 3- Quais suas observações no contexto de sala de aula sobre a interação de JD?
- 4- O que você gostaria que melhorasse na escola para ajudar seu amigo?
- 5- Você já teve dificuldades em resolver alguma situação específica relacionada a JD?
- 6- Como você descreve sua amizade com JD e o que você aprende com essa amizade?
- 7- O que você sugere de mudança na escola para melhorar o processo de inclusão.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE PRINCIPAL DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PARTICIPANTE PRINCIPAL DA PESQUISA
“COLETA DE DADOS APLICADA A PESQUISA” AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO MÉDIO. “, NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA ESTADO DO PARÁ.

● IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

Série:

CATEGORIA N 1- SOBRE A ESCOLA. ACOLHIDA

- 1- Você gosta de sua escola?
- 2- Como você foi acolhido?
- 3- O que você mais gostou ao conhecer a escola?
- 4- Você tem algum fato que gostaria de relatar sobre sua vivência na escola?
- 5- E o que seria uma escola ideal para você?

CATEGORIA 2- SOBRE OS COLEGAS. AMIZADE

- 1- Você tem amigos ou colegas na escola?
- 2- Como eles tratam você?
- 3- Você teve dificuldade em interagir com seus colegas?
- 4- Tens um melhor amigo?

CATEGORIA 3- RELAÇÃO COM PROFESSORES AFINIDADE

- 1- Você, tem uma boa relação com seus professores?
- 2- Qual professor ou professora você tem mais afinidade?
- 3- O que você mais gosta no seu professor ou professora preferida?

CATEGORIA 4- RELAÇÕES ENTRE OS DEMAIS MENBROS DA ESCOLA. ACEITAÇÃO

- 1- Você se sente bem acolhido pelos gestores, coordenadores e demais pessoas da escola?
- 2- Existe alguém que você se identifica e que serve de apoio para você?
- 3- Você se sente respeitado e aceito ?

CATEGORIA 5- CURRÍCULO

APRENDIZAGEM

- 1- Você tem aulas e matérias adaptadas?
- 2- Você compreende as aulas dadas pelos professores?

3- Quais são suas maiores dificuldades?

CATEGORIA 6- ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO-AEE
APOIO

1- Você gosta do AEE?

2- O que você aprendeu no atendimento?

3- E sobre sua professora?

4- Como é sua relação com ela:?

5- Você considera importante o trabalho dela na sua escola?

OBS: AS ENTREVISTAS FORAM DIVIDIDAS EM ETAPAS DE ACORDO COM AS CATEGORIAS, SENDO APLICADAS EM MOMENTOS DIFERENTES RESPEITANDO O LIMITE DO ESTUDANTE PARA QUE NÃO HOUVESSE RISCOS AO MESMO.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PARTICIPANTE PROFESSORA PREFERIDA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA PREFERIDA
DO GRUPO DE AFINIDADE DO ESTUDANTE PESQUISADO, COLETA DE
DADOS APLICADA A PESQUISA "AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO:
INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO
MÉDIO", NO MUNICÍPIO DE BRAGANÇA ESTADO DO PARÁ.

● IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

● DADOS PROFISSIONAL:

Formação acadêmica:

Tempo na docência:

Disciplina que trabalha:

Formação em Educação inclusiva/ especial: () Sim () Não

● PRÁTICA DOCENTE:

1. Qual sua experiência frente a inclusão de estudantes com deficiência em especial estudantes com Síndrome de Down ?

2. Quais os maiores desafios enfrentados no processo de inclusão no sistema educacional ?

3. Em relação ao tema pesquisado AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO quais suas considerações a cerca da afetividade para a inclusão do estudante com Síndrome de Down?

4. Sabe-se que a convivência e a inclusão da pessoa com deficiência trás aprendizagens e experiências desafiadoras, a instituição oportuniza esta experiência? como é este processo inclusivo dentro da instituição?

5. Quais as estratégias utilizadas para fortalecer os vínculos afetivos dentro da instituição entre estudantes e professores?

6- Quais os desafios enquanto educadores nos aspectos de formação continuada para atender estudantes da Educação especial inclusiva?

7- Como você descreve sua experiência profissional com o aluno em pesquisa, quais as aprendizagens que você construiu com essa relação.

8- E em relação ao ensino e aprendizagem como você conceitua o ensino oferecido, o que sugere de melhoria para a instituição e para o sistema de ensino?

APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA-PROFEI

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES, DO GRUPO DE AFINIDADE
DO ESTUDANTE PESQUISADO, COLETA DE DADOS APLICADA A
PESQUISA “AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: INCLUSÃO DO ESTUDANTE
COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO MÉDIO”, NO MUNICÍPIO DE
BRAGANÇA ESTADO DO PARÁ.

● IDENTIFICAÇÃO:

Nome:

Idade:

● DADOS PROFISSIONAIS:

Formação acadêmica:

Tempo na docência:

Disciplina que trabalha:

Formação em Educação inclusiva/ especial: () Sim () Não

● PRÁTICA DOCENTE:

1. Qual sua experiência frente a inclusão de estudantes com deficiência em especial estudantes com Síndrome de Down ?

2. Quais os maiores desafios enfrentados no processo de inclusão no sistema educacional ?

3. Em relação ao tema pesquisado AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO quais suas considerações a cerca da afetividade para a inclusão do estudante com Síndrome de Down?

4-Como você descreve sua experiência profissional com o aluno em pesquisa, quais as aprendizagens que você construiu com essa relação.

APÊNDICE G – LINK DO PRODUTO DIGITAL (E-BOOK)

Link para arquivo do tipo .pdf (versão 6.3):
<https://online.fliphtml5.com/ytchy/whzi/>

APÊNDICE H – CONTRATO DE TRABALHO


ilustrando

Contrato de Trabalho

Prestação de serviços de ilustração e produção editorial de História em Quadrinhos

AS PARTES

Cliente
 Kátia Aguiar : KÁTIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR
 CPF: 714.158.902-34
 RG: 3869852-PC
 Celular: 88 8226-0987
 Rua PAES DE CARVALHO Nº 1412
 Bairro: ALEGRE
 CEP: 68.600-000
 Cidade/UF: BACANCA - PARÁ

Ilustrador
 Luís Renato do Nascimento
 RG 7.136.223 SSP/SC
 CPF 272.019.398-40
 Rua das Tainhas 327
 CEP 88053-450
 Rio Tavares
 Florianópolis/SC
 48 99621-9458

OBRA

História em Quadrinhos - Meu amigo Down

Descrição dos serviços:
 Criação de História em Quadrinhos "Meu amigo Down" com total de 12 páginas + Capa (total 16 páginas) no formato 13,5x19cm. Inclui Direção de arte, diagramação, rascunhos arte final das ilustrações coloridas em estilo conforme referência enviada pelo cliente. Ilustração de 6 ou 7 personagens com base em roteiro definido pelo cliente. Inclui registros na CBL (ISBN + Código de Barras + Ficha Catalográfica).

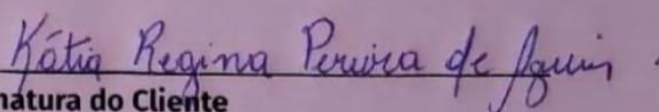
DIREITOS DE USO DAS IMAGENS

Cessão Total dos Direitos de Uso da Imagem/Produto.

Entrega dos arquivos:
 Formatos PDF para impressão e PDF Digital (Ebook)

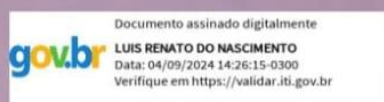
Por estarem de acordo firmam o presente instrumento CLIENTE e ILUSTRADOR:

Florianópolis, 2 de Setembro de 2024



Assinatura do Cliente

Nome do cliente



Assinatura do Ilustrador

Luís Renato do Nascimento

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: Contribuições para a inclusão escolar do estudante com Síndrome de Down .

Pesquisador: Iris Maria Ribeiro Porto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79586024.0.0000.5554

Instituição Proponente: Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.119.479

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: Contribuições para a inclusão escolar do estudante com Síndrome de Down, nº de CAAE 79586024.0.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável Iris Maria Ribeiro Porto. Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa dos dados.

O cenário da realização desse estudo será a rede Estadual Leandro Lobão da Silveira, localizada no Bairro Padre Luís, Bragança do Pará, estado do Pará.

Os participantes desta pesquisa serão estudantes, de 18 anos, que cursam o 1º (primeiro) ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Leandro Lobão da Silveira, uma turma de jovens entre 17 a 18 anos, turma esta com 40 (quarenta) alunos, 10 (Dez) professores(as) divididos entre disciplinas e 1(uma) professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), especialista em Educação Especial.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: estudantes que apresentam maior envolvimento afetivo com o estudante pesquisado (um estudante com Síndrome de Down), professores com maior vínculo afetivo e de confiança para seu processo inclusivo.

Serão excluídos do estudo: escolas da Rede Estadual de Ensino que não tinham estudantes com Síndrome de Down na matrícula de 2023, bem como as escolas que não tinham histórico junto ao cenário educacional do município em práticas inclusivas.

Para tanto, as informações desta pesquisa serão coletadas através de entrevista

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.119.479

semiestruturada e questionário, onde os dados coletados serão analisados através do uso da Análise de Conteúdo, de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a contribuição da afetividade no processo de inclusão do estudante com síndrome de Down, no Ensino Médio da rede estadual de ensino, no município de Bragança do Pará.

Objetivos Específicos:

- ¿ Descrever o percurso histórico da Educação Especial e inclusiva e da pessoa com Síndrome de Down;
- ¿ Caracterizar a Síndrome de Down. Do que se trata?
- ¿ Compreender os aspectos da afetividade e suas contribuições para a inclusão;
- ¿ Analisar a realidade do estudante com Síndrome de Down na rede Estadual de Ensino;
- ¿ Produzir um produto técnico/ tecnológico para o estudante com Síndrome de Down.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, como constrangimento, cansaço, incômodo ou timidez.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: propor outras formas de realizar a pesquisa, tal como, por exemplo, o questionário impresso ou digital, onde poderá ser respondido, em um momento sozinho, ou mesmo suspender a participação do profissional na pesquisa.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, para ciência, a sociedade ou para a pesquisa científica, os quais: o estudante com Síndrome de Down poderá sentir-se pertencente a um processo de novas possibilidades de aprendizagens significativas por meio da valorização de aspectos afetivos como fator fundamental na inclusão escolar da pessoa com deficiência. Em relação aos professores, terão a oportunidade de conhecer ou de aprofundar as possibilidades de ensino através da vertente socio-afetiva, metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com ou sem deficiência, com o objetivo de promover a inclusão desses estudantes, como também propicia visualizar as contribuições da afetividade no aprendizado dos estudantes.

Diante desse cenário, outros profissionais tomarão conhecimento da importância de inserir os aspectos afetivos em suas práticas de sala de aula. Além do mais, o presente estudo

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.119.479

proporcionará maior conhecimento, por parte dos órgãos públicos, dos benefícios de uma educação humanizadora, baseada em aspecto socioafetivos nas escolas. Nesta perspectiva, a utilização dessa abordagem exige um maior investimento na pesquisa e na formação de professores com o intuito de promover novos olhares para a educação da pessoa com deficiência no município de Bragança do Pará.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória, tais como: Termos de Consentimento e/ou Assentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os riscos e benefícios da pesquisa foram expostos.

Recomendações:

O (A) parecerista solicita as seguintes modificações no projeto:

- Melhorar os critérios de inclusão e exclusão dos participantes e justificar o número de participantes.
- Melhorar o instrumento de coleta de dados.
- Ajustar cronograma de execução.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para seguir com as próximas etapas da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2241679.pdf	06/09/2024 16:33:48		Aceito
Outros	ROTEIROALUNO.pdf	06/09/2024 16:29:12	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Outros	ROTEIROESPECIALISTA.pdf	06/09/2024 16:28:07	KATIA REGINA PEREIRA DE	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

**CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA**



Continuação do Parecer: 7.119.479

Outros	ROTEIROESPECIALISTA.pdf	06/09/2024 16:28:07	AGUIAR	Aceito
Outros	ROTEIENTREVISTAPROFESSORES.pdf	06/09/2024 16:27:17	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Outros	TERMODEASSENTIMENTOTALE.pdf	06/09/2024 16:25:33	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	06/09/2024 16:17:20	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOATUALIZADO.pdf	06/09/2024 16:12:02	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Orçamento	cronogramaorcamentario.pdf	06/09/2024 15:52:19	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDOTCL.pdf	06/09/2024 15:49:44	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	QUESTIONARIO_professores.docx	25/04/2024 10:40:23	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_katia.pdf	25/04/2024 10:38:29	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	25/04/2024 10:30:27	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Outros	Declaracao_conflitos.pdf	25/04/2024 10:28:06	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Oficio_encaminhamento.pdf	25/04/2024 10:22:07	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	25/04/2024 10:00:08	KATIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Quinhina Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 7.119.479

CAXIAS, 03 de Outubro de 2024

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE**DECLARAÇÃO DE ISENÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE**

Título: "AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: Contribuições para a inclusão escolar do estudante com Síndrome de Down .".

Eu, Iris Maria Ribeiro Rocha, investigadora principal responsável pelo presente projeto de pesquisa a ser conduzido na escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pro.º Leandro Lobão da Silveira de Bragança do Pará que possui em seu corpo discente estudante com Síndrome de Down, declaro que não tenho nenhum conflito de interesse que possa influenciar o resultado da pesquisa, tais como: interesse administrativo em utilizar o resultado da pesquisa para coagir, admitir ou demitir funcionário onde será realizada a pesquisa.

Bacabal, 10 de Junho de 2024.

Iris Maria Ribeiro Rocha

Iris Maria Ribeiro Rocha CPF: 054978763-15

Pesquisador Responsável

ANEXO C – DECLARAÇÕES DOS PESQUISADORES

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão.

Eu, IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA, pesquisadora responsável da pesquisa intitulada "AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN .", tendo como pesquisadora participantes KÁTIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR, declaramos que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, do CNS.
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA da área de educação da UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO, que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP/UEMA será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório circunstanciado apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP/UEMA será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante da pesquisa;
- Esta pesquisa ainda não foi realizada.

Bragança do Pará, 15 de janeiro de 2024

Iris Maria Ribeiro Rocha

IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA

CPF: 054978763-15

Kátia Regina Pereira de Aguiar

KÁTIA REGINA PEREIRA DE AGUIAR

CPF: 714158902-34

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. CaxiasMA. Telefone: (99) 3521-3938.

São Luís-Maranhão, 10 de Abril de 2024

Iris Maria Ribeiro Rocha

Iris Maria Ribeiro Rocha RG: /CPF 054978763-15

Kátia Regina Pereira de Aguiar

Kátia Regina Pereira de Aguiar RG 3869852

ANEXO D – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
1ª DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
EEEFM LEANDRO LOBÃO DA SILVEIRA



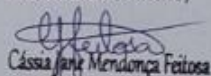
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Bragança do Pará 29/03/2024

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Leandro Lobão da Silveira, de Bragança do Pará, representada pela Srª Cássia Jane Mendonça Feitosa, designada pela Portaria nº 11/2024, no uso de suas atribuições legais, declara, a fim de viabilizar a execução do Projeto de pesquisa intitulado “AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN”, sob responsabilidade das pesquisadoras Iris Maria Ribeiro Rocha e Kátia Regina Pereira de Aguiar, que a instituição pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio a ser investigada, conforme Resolução CNS/MS 466/12, assume a responsabilidade de fazer cumprir os Termos da Resolução nº 466/12/ do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 303/2000, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005), viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado.

Esperamos, outrossim, que os resultados produzidos possam ser informados a esta instituição por meio de Relatório anual enviado ao CEP ou por outros meios de praxe (especificar o meio caso deseje – palestra, folder e demais).

De acordo e ciente,


CÁSSIA JANE MENDONÇA FEITOSA
VICE DIRETORA PEDAGÓGICA
PORTARIA: 11/2024 - SEDUC

Assinatura do responsável

Unidade Regional de Ensino de Bragança do Pará
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Leandro Lobão da Silveira
Endereço: Av. Floriano Peixoto, S/N, Bairro: Perpétuo Socorro com Trv. Bacabal Bragança - Pará
E-mail:
Fone: 91-98136-9247 CEP: 68.600-000

ANEXO E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa.

O nome dela é: **“AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: Contribuições para a inclusão escolar do estudante com Síndrome de Down.**

O nosso objetivo é analisar a contribuição da afetividade, no processo inclusivo do estudante com Síndrome de Down no Ensino Médio no Município de Bragança Estado do Pará.

Por isso, vamos ter um diálogo onde você irá responder oralmente um questionário de fácil entendimento, com algumas perguntas sobre sua rotina escolar, com colegas, professores, professora especialista em educação Especial e seus pais, assim como a essa figura:



Por isso, nós iremos na sua escola para aplicar realizar esta pesquisa.



Para participar deste estudo, a pessoa que cuida de você, com quem você mora, vai assinar um Termo de Consentimento, que é um papel que autoriza que você participe. Por isso, essa pessoa vai escrever o nome dela nesse papel. Além disso, a pessoa que cuida de você, poderá retirar a autorização dela a qualquer momento, aí você para de fazer as atividades e isso não causará nenhum problema pra ela e nem pra você.



E também se você não quiser participar dessas atividades, não tem problema. Nós não vamos ficar tristes com você.

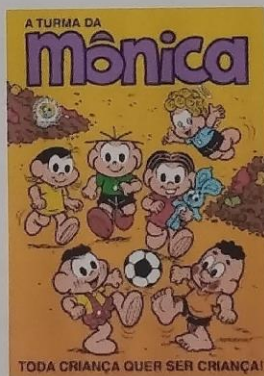
Nós estamos alegres em conversar com você.



A pesquisa será realizada no ambiente escolar, espaço que já é conhecido por você, a fim de que você se sinta mais seguro(a) para participar do processo da pesquisa. A coleta de dados será realizada por meio da observação em sala de aula e no ambiente escolar por mim, (pesquisadora) com você, da sua escola. É possível que você sinta vergonha, timidez ou nervosismo. No entanto, caso ocorra, eu (pesquisadora) estarei atenta aos sinais para interromper, respeitando seu limite e seu tempo durante a pesquisa.

Além disso, te farei algumas perguntas oralmente e de forma individual e registrarei as tuas respostas em um formulário com identificação alfanumérica, a fim de manter a sua privacidade. Nessa etapa da pesquisa, é possível que você sinta cansaço, aborrecimento ou incomodo. Caso seja identificado tais riscos, imediatamente a pesquisadora suspenderá a pesquisa, podendo prosseguir em outro momento ou não, conforme a sua vontade.

Como etapa importante da pesquisa, você se tornará um ator principal de um GIBI em formato de HQ, história em quadrinhos, que contará um pouquinho de sua rotina dentro da escola, a sua interação com seus colegas e professores, seus sonhos e desafios, você terá uma missão importante de contribuir para a sociedade compreender como é a realidade de um jovem com Síndrome de Down no Ensino Médio. Para a elaboração deste Gibi, será utilizado um aplicativo que transformará suas fotos em desenhos, serão criados falas e cenários, e você fará parte de todo esse processo podendo assim, expressar sua opinião sobre o trabalho desenvolvido, vou manter o respeito em primeiro lugar. Não fique preocupado.



Ninguém vai saber que você está participando dessa pesquisa, isso é segredo nosso.

Com essa pesquisa, você poderá experimentar nossas possibilidades de aprendizagens, de forma significativa e prazerosa. A experiência escolar poderá ser estendida para o

âmbito familiar e potencializar ainda mais a aprendizagem adquirida na ocasião dessa pesquisa.

Os resultados da pesquisa vão ser publicados em revistas, mas sem identificar o seu nome. Este documento está impresso em duas vias, sendo que uma cópia ficará com as pesquisadoras e a outra será entregue a você ou o(a) seu(sua) cuidador(a).

Para finalizar, vamos ler o que diz abaixo:

Eu, _____, que tenho o documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos desse estudo e entendi tudo. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar da pesquisa.

Pedreiras-MA, 18 de Agosto de 2024



Assinatura da crianças/estudante participante da pesquisa

O(A) seu(sua) cuidador também irá assinar este Termo para confirmar que todas as informações foram passadas e confirmando que ele concorda.

Assinatura do(a) Cuidador(a) ou pessoa responsável

Quero confirmar também que nós, Iris Maria Ribeiro Rocha, pesquisadora responsável, e Kátia Regina Pereira de Aguiar, pesquisadora participante, conseguimos de forma voluntária que estas pessoas participassem da pesquisa e explicamos tudo o que ia ser feito.

Pesquisadora Responsável
Iris Maria Ribeiro Rocha
CPF: 054978763-15

Kátia Regina Pereira de Aguiar.

Pesquisadora Participante
Kátia Regina Pereira de Aguiar
CPF 714158902-34

Contatos do(a) Pesquisador(a) responsável: Iris Maria Ribeiro Rocha, (98) 98126-9854,
porto.iris@gmail.com

Contatos do(a) Pesquisador participante: Kátia Regina Pereira de Aguiar (91) 984255063,
katiakgfv@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá
consultar: CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA) – CESC/UEMA Endereço: Rua
Quininha Pires, nº 746, Centro. CEP: 65620-050. Caxias-MA
Fone: (99) 3521 3938

ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Uema
UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado **“AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: Contribuições para a inclusão escolar do estudante com Síndrome de Down**, no município Bragança do Pará-PA”, que será realizada na escola da rede estadual de ensino Professor Leandro Lobão da Silveira no Bairro Padre Luís em Bragança do Pará, cujo pesquisador responsável é a Sra Iris Maria Ribeiro Rocha, Professora Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação Inclusiva - PROFEI/UEMA.

1) Esse projeto se destina a estudar a Inclusão Educacional por meio da análise das contribuições da afetividade na educação do estudante com síndrome de Down no ensino médio, incorporando um Gibi como Produto técnico tecnológico, como ferramenta para aproximar os estudantes e envolvidos no processo, levar os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, para a inclusão na rede estadual de ensino de Bragança-PA.

A importância desse estudo baseia-se na efetivação do processo de inclusão educacional de um estudante com deficiência Síndrome de Down que frequenta o Primeiro ano do ensino Médio, por entender que a afetividade é um fator fundamental para o processo de inclusão, dentro desse processo, baseado em estudos científicos, e tais como a Triade apresentada por Wallon, “afeto, motor, cognição”, são fatores intrinsecamente ligados, tornando dessa forma uma pesquisa científica relevante e necessária.

2) Os resultados que se deseja alcançar estão relacionados às relações afetivas existentes entre o sujeito da pesquisa e a escola pesquisada, como isso contribui para as práticas pedagógicas existentes, o relacionamento diário com o estudante, laços e vínculos existentes e enfim como a escola esta organizada para a inclusão do estudante Síndrome de Down. A contribuição do participante do estudo ocorrerá de forma voluntária e se dará pelo desenvolvimento de entrevistas, previamente agendada e obedecendo a disponibilidade de horário do participante.

3) Os riscos aos participantes serão mínimos. A coleta de dados será realizada no ambiente escolar, espaço que já é conhecido pelo estudante, a fim de que ele se sinta mais seguro para participar do processo da pesquisa, e também, local de trabalho dos professores, visando não o ocupar em outro momento do seu dia. A coleta de dados será realizada por meio da observação da pesquisadora com estudantes em suas rotina escolar, será aplicado uma entrevista semi-estruturada em ambiente reservado. Nesse cenário, é possível que o aluno sinta vergonha, timidez ou nervosismo ao ter que utilizar um recurso novo ou por não saber manusear o recurso. No entanto, caso ocorra, a pesquisadora deverá estar atenta aos sinais e por meio do diálogo aberto com o participante e apresentação prévia das atividades a serem realizadas, deixá-lo a vontade durante a pesquisa. Além disso, será realizado também com o estudante, a aplicação de um questionário, onde a pesquisadora, fará as perguntas oralmente e de forma individual e registrará as respostas em um formulário com identificação alfanumérica, a fim de manter a privacidade dos envolvidos. Nessa etapa da pesquisa, é

possível que os envolvidos sintam cansaço, aborrecimento ou incomodo. Caso seja identificado tais riscos, imediatamente a pesquisadora suspenderá a pesquisa, podendo prosseguir em outro momento ou não, conforme a vontade. Os professores, colegas de turma e Professora Especialista em Educação especial, serão convidados a participar de uma entrevista, individual e em sala reservada, onde as perguntas serão realizadas pela pesquisadora e as respostas serão transcritas de maneira fidedigna, e após o registro o entrevistado poderá conferir os dados registrados. Nessa etapa, há o risco de constrangimento, incomodo ou timidez. Caso identificado tais riscos, o pesquisador deverá propor outras formas de realizar a pesquisa, tal como, por questionário impresso ou digital onde o mesmo poderá responder em um momento sozinho, ou mesmo suspender a participação do profissional na pesquisa.

4) Outrossim, no percurso dessa pesquisa, o estudante com Síndrome de Down, poderá sentir-se pertencente a um processo de novas possibilidades de aprendizagens, de forma significativa, por meio da valorização de aspectos afetivos como fator fundamental na inclusão escolar da pessoa com deficiência. A experiência escolar será então estendida para o âmbito familiar, uma vez que não se pode pensar em educação e afetividade, sem incluir a família nesse processo, desta forma, potencializa-se ainda mais a aprendizagem adquirida na ocasião dessa pesquisa. Já os professores, terão como benefícios, a oportunidade de conhecer, ou de aprofundar-se mais, as possibilidades de ensino através da vertente Socio-afetiva, de forma a desenvolverem novas metodologias de ensino que favoreça o desenvolvimento das habilidades dos estudantes com ou sem deficiências, a fim de promover a inclusão desses estudantes, bem como conhecer as contribuições da afetividade para a aprendizagem dos estudantes, será possível que outros profissionais tomem conhecimento da importância de inserir os aspectos afetivos em suas prática de sala de aula. E principalmente, que os órgãos públicos tenham ciência dos benefícios de uma educação humanizadora baseada em aspectos sócio afetivos nas escolas, bem como da utilização dessa abordagem no ensino e assim invistam mais na pesquisa e na formação de professores com o intuito de gerar uma abordagem eficaz com novos olhares para a educação da pessoa com deficiência no município de Bragança do Pará. Assim, sempre que o participante desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;

5) A qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;

6) Fica evidenciado que as informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

7) Clarifica-se que o(a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar.

PARA TANTO, EU CONFIRMO CONSENTIMENTO, SEM QUE PARA ISSO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Para Contato:

Contatos do(a) Pesquisador(a) responsável: Iris Maria Ribeiro Rocha, (98) 98126-9854,
porto.iris@gmail.com

Contatos do(a) Pesquisador participante: Kátia Regina Pereira de Aguiar (91) 984255063,
katiakgjr@gmail.com

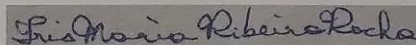
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

Cidade Universitária Paulo VI – Avenida Lourenço Vieira da Silva 1.000 – São Luís/MA.
Fone: (98) 2016-8100.

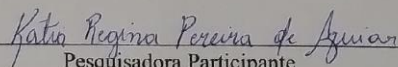
ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Pedreiras-Maranhão, 18 de Agosto de 2024

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) Participante da pesquisa



Pesquisadora Responsável
Iris Maria Ribeiro Rocha
CPF: 054978763-15



Pesquisadora Participante
Kátia Regina Pereira de Aguiar
CPF 714158902-34

ANEXO G – OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI

OFÍCIO PARA O ENCAMINHAMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

São Luís - Maranhão, ____ / ____ / 2024

Senhor (a)

Profª Dra. Francidalva Soares Sousa Carvalho Filha
Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prezado(a) Senhor(a),

Utilizo-me desta para encaminhar a Vsa. o projeto de pesquisa intitulado "AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM SÍNDROME DE DOWN", com objetivo de analisar a contribuição da afetividade, no processo inclusivo do estudante com Síndrome de Down na rede Municipal de Bragança do Pará; sobre a minha responsabilidade solicitando, deste comitê, a apreciação do mesmo. Aproveito para informá-lo que os conteúdos descritos no corpus do projeto podem ser utilizados no processo de avaliação do mesmo, e que:

- (a) Estou ciente das minhas responsabilidades frente à pesquisa e que a partir da submissão do projeto ao Comitê, será estabelecido diálogo formal entre o CEP e o pesquisador;
- (b) Estou ciente que devo solicitar e retirar, por minha própria conta, os pareceres e o certificado junto a secretaria do CEP;
- (c) Estou ciente de que as avaliações, possivelmente, desfavoráveis deverão ser, por mim, retomadas para correções e alterações;
- (d) Estou ciente de que os relatores, a presidência do CEP e eventualmente a CONEP, terão acesso a este protocolo em sua versão original e que este acesso será utilizado exclusivamente para a avaliação ética.

Sem mais para o momento aproveito para enviar a V.S.^a e aos senhores conselheiros as melhores saudações.

Atentamente,

Iris Maria Ribeiro Rocha – CPF: 054978763-15

Pesquisador Responsável

Kátia Regina Pereira de Aguiar - CPF 714158902-34

Pesquisador Participante