


AFETO NO TRABALHO DOCENTE COM ALUNOS SURDOS DE ENSINO MÉDIO

AFFECTIONS IN TEACHING WORK WITH DEAF STUDENTS OF MIDDLE SCHOOL

Sandra de Fátima F. dos Santos Silva 

Universidade de Taubaté, UNITAU
Taubaté, SP, Brasil
sandrasantos.prof@hotmail.com

Suzana Lopes Salgado Ribeiro 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS
Campo Grande, MS, Brasil
suzana.ribeiro@falaescrita.com.br

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil 

Universidade de Taubaté, UNITAU
Taubaté, SP, Brasil
ana.calil@unitau.com.br

Resumo. Este artigo tem como finalidade evidenciar as percepções docentes sobre a afetividade, nas relações e no ensino de alunos de Ensino Médio surdos. A metodologia da pesquisa de abordagem qualitativa, valeu-se de 12 entrevistas com professores que atuam diretamente com este público alvo. Pudemos perceber que os professores apresentavam motivações e estabeleciam relações afetivas com seus estudantes e que isso é visto como forma de aproximar professores e alunos. A pesquisa não cegou para as contradições presentes nas falas, mas tentou compreender os professores dentro da realidade complexa de seu fazer. Buscando refletir sobre a importância do afeto para as relações de socialização, e da prática pedagógica, tanto sob o ponto de vista de novas formas de afetividade proximidade e empatia, quanto na reprodução de medos e inseguranças.

Palavras-chave: Afeto, Inclusão, Ensino Médio, Alunos Surdos, Narrativas.

Abstract. This article aims to highlight the teachers' perceptions about the affection, relationships and teaching of deaf high school students. The qualitative research methodology used 12 interviews with teachers who work directly with this target audience. We could see that the teachers had motivations and established affective relationships with their students and that this is seen as a way to bring teachers and students closer. The research did not blind to the contradictions present in the speeches, but tried to understand the teachers within the complex reality of their doing. Seeking to reflect on the importance of affection for socialization relations and pedagogical practice, both from the point of view of new forms of closeness and empathy, as well as in the reproduction of fears and insecurities.

Keywords: Affections, Inclusion, High School, Deaf Students, Narratives.

INTRODUÇÃO

A escola pública é importante local de acesso e garantia ao direito à educação de todos. No caso da educação de grupos específicos, como de alunos surdos, esta inclusão pode ser compreendida como “um assunto de direitos humanos e justiça social” (WARWICK, 2001, p. 121). Nesta direção, a escola se estabelece como espaço “de formação do sujeito/cidadão, de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor do aluno”, além de outras demandas sociais (PEDROSO, 2006, p.27). No presente artigo, nosso objetivo é refletir sobre a percepção de professores sobre a afetividade para o labor pedagógico. Para tanto, analisamos a narrativa de professores sobre suas práticas e interação com alunos tentando compreender como elas constroem relações no cotidiano escolar. Além disso, compreender de que modo as relações subjetivas envolvem os processos de aprendizagem de alunos surdos do Ensino Médio, de uma escola da região do Litoral Norte, do estado de São Paulo.

O recorte apresentado evidencia a compreensão de que os sujeitos são seres sociais com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, mas também sujeitos a condicionantes e estruturas. Entendemos que os estudantes surdos atendidos pelos professores entrevistados por esta pesquisa poderiam se sentir mais seguros para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes pessoas. Nesse sentido, o desejo de estarem próximas a outras pessoas e de interagir e aprender com elas de forma pode influenciar seu ambiente, ampliando dessa forma suas relações sociais e a comunicação.

Dito isto, temos que os estudos sobre afetividade foram e são área de muito interesse para a educação. O presente texto também tem a intenção de compreender como este conceito – provenientes de áreas como psicologia social, pedagogia e sociologia das emoções - pode compor um universo de suporte da análise da narrativa de professores sobre suas percepções.

Entendemos a afetividade como motivadora e impulsionadora de relações promissoras. A positividade desse tipo de interação permite o fortalecimento da autoestima e favorece a relação de aprendizagem. Sendo

assim, elemento de extrema importância na vida de qualquer ser humano, em especial na fase da adolescência. Segundo Franco (2016):

A importância da interação afetiva na relação docente-estudante, além de ser uma estratégia pedagógica, aproxima um do outro para um autoconhecimento e na melhoria da qualidade de vida. Na pedagogia sociointeracionista, a criança, assim como o adolescente, aprende com os membros mais experientes. Se o docente se predispor a uma interação para com seus estudantes, o resultado é que estes também aprenderão a ser interativos. (p. 251).

Partindo da defesa da existência de uma educação verdadeiramente inclusiva, e da hipótese de que a afetividade pode ser componente amálgama para que isso ocorra, sistematizamos reflexões que são corpo a esse artigo. Optamos por discutir a temática da afetividade no Ensino Médio para pessoas surdas sob o olhar de professores de diversas disciplinas. Isto como forma de apontar contribuições científicas e também valorizar esses sujeitos, no contexto político e social contemporâneo. cremos que a junção dos três elementos – afetividade, alunos surdos de ensino médio e percepção dos professores – dá suporte para as análises apontadas sobre limites, desafios e possibilidades que envolvem o fazer docente da educação inclusiva. Contudo, os resultados apontados diferem do que muitos artigos vêm afirmando, sobre as impossibilidades desse ensino. Nossa intenção é mostrar o que é possível ser feito no enfrentamento dos limites, e o que vem sendo feito por educadores da rede pública de ensino.

Para dar conta de nosso objetivo e melhor refletir sobre o tema, dividimos o texto a seguir em subitens. O primeiro intitulado “Afeto e afetividade: o que dizem os escritos” é trecho do artigo no qual apontamos nossos referenciais teóricos e leituras de revisão de bibliografia. Na parte da metodologia apresentamos nosso percurso de pesquisa e critérios de seleção dos entrevistados. Em seguida, a parte “Discussão e resultados: o que dizem os professores” apresenta a percepção dos docentes sobre afetividade de forma dialogada com as referências bibliográficas consultadas. Esta parte foi dividida em duas em que se analisam questões apontadas nas narrativas dos docentes como insegurança, medo, atenção e empatia. A parte final do texto são considerações que tentam retomar aspectos centrais da análise apontando possibilidades conclusivas.

AFETO E AFETIVIDADE: O QUE DIZEM OS ESCRITOS

Muitas pesquisas apontam a necessidade de reestruturar regras e conceitos da escola regular, para se efetivar as condições de uma educação inclusiva (BUENO, 2001; MANTOAN, 2006, dentre outros). Tais pesquisadores advogam que essas mudanças podem ajudar, não apenas o aprendizado do aluno com deficiência, mas o de todos os alunos. “As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (MANTOAN, 2006, p. 24). Esta educação, apropriada para todos, e disponível em escolas públicas e gratuitas, é base da educação democrática e do fazer inclusivo em uma educação que favoreça diálogos e dinâmicas afetivas entre diferentes.

A escola pública deve ser, portanto, o espaço de encontro, convívio e geração de afetos na diversidade de classes, raças, gêneros, idades e culturas. Encontro este fundamental para a vida em sociedade, para a produção de ambientes democráticos e para o respeito à diferença, posto que a partir dele é possível reduzir a desconfiança em relação ao “outro”, que é sempre o diferente. A escola é local que pode servir à produção de novos afetos.

Contudo, temos que ter em mente as diferenciações apontadas por Bueno (2008) quando alerta sobre a diferença entre a inclusão escolar – ação política de incorporação à escola de alunos que historicamente estão fora dela – e a educação inclusiva - objetivo a ser alcançado e educação democrática.

Estudiosos como Bueno (2001 a 2011), Ferreira (2005), Mantoan (2006), Patto (2008), dentre muitos, outros preocupam-se com prejuízos - tanto para o processo de aprendizagem, quanto para a constituição da identidade do sujeito – causados por uma inclusão escolar que não venha acompanhada da meta de efetiva educação inclusiva, fazendo com que a escola seja perpetuadora da exclusão e de reprodução de preconceitos e desrespeitos, que não geram afetividades.

Neste sentido, tendo como base o estudo de Safatle (2016) e partindo da “constatação de que sociedades são, em seu nível mais fundamental, circuitos de afeto” (p.17) portanto, é preciso abordar o conjunto de emoções que nele são mobilizadas, de modo a deixar explícito modos de produção, seus “circuitos de afetos” e como se define a figura do indivíduo – em especial frente ao cumprimento das regras e ao medo (p.18 e 19). Além disso, é preciso refletir sobre como os afetos deste campo nos impactam e

como aderimos a certos valores alicerçados na produção de afetos “que nos fazem assumir certas possibilidades de vida a despeito de outras” repetindo práticas e assumindo ordenamentos (SAFATLE, 2016, p. 16). Assim, a maneira com que um professor direciona sua atenção, seu olhar, faz brincadeiras respeitadas podem ser interpretadas como possibilidades de construção de circuitos de afetos que produzem relações que incentivam seus alunos.

Cabe destacar também reflexões de intelectuais já bastante conhecidos no campo da educação, cujos trabalhos vem servindo como referenciais de importantes reflexões sobre a afetividade. Dentre esses, um primeiro que destacamos é Vygotsky (2003) que definiu que:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (p.121).

Nesta mesma direção, segundo Arantes (2002) “pensar e sentir são ações indissociáveis” (p.1). A autora fundamenta sua afirmação em teorias dos campos da psicologia e da neurologia, destacando em suas reflexões os trabalhos Vygotsky e Wallon, dentre outros autores. Tais trabalhos nos ajudam a entender como a afetividade gera aproximação entre as pessoas e melhora o ambiente escolar.

Compreendemos também que em um ambiente educacional inclusivo “a criança, o adolescente e o adulto serão considerados seres humanos em sua integralidade e não pessoas com tragédias pessoais” (FERREIRA, 2005, p. 44). Pensando a necessidade de uma educação democrática e integral, associada a afetividade, acrescentamos às bases teóricas desse artigo as reflexões de Freire.

Assim, as escolhas teóricas – Safatle, Wallon, Vygotsky e Freire –, indicam um novo diálogo e se justificam a medida que as narrativas coletadas apontaram questões como os afetos. Compreendendo que as reflexões desses autores para diferentes áreas de estudo podem ser utilizadas para o presente estudo – adolescentes e realidade escolar – guardadas as devidas proposições, mas mantendo a importância da afetividade para a vivência humana. Assim, com base nos escritos de Wallon (1975):

A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal [...] Os meios em que vive a criança e aqueles com os quais ela sonha constituem a “forma” que amolda a sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente (p.164 -167).

Defende-se a importância das relações afetivas se relacionando ao desenvolvimento humano, às funções da memória, do pensamento, do aprendizado, das emoções, das ações e da formação de personalidade. O meio social é condição para a construção do indivíduo, aprendendo a lidar com as emoções unindo os pares.

Isso se relaciona ao que foi definido por Vygotsky (1996) ao relacionar a afetividade aos nossos pensamentos, de forma a unificar o cognitivo e o afetivo:

a forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. (p.57)

Segundo Wallon (1975), as emoções pertencem a um meio diferente do puramente físico. É plano em que fazem sentir seus efeitos.

Sua natureza resulta expressamente de um traço que lhes é essencial: sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo. Elas implicam relações interindividuais; dependem de relações coletivas; o meio que lhes corresponde é o dos seres vivos. (p. 122)

Da mesma forma, boas relações se revelam na forma carinhosa no trato afetivo, contagiando pessoas e o ambiente, produzindo prazer, satisfação por estar com aquela pessoa, ou naquele lugar. Nas palavras de Wallon (2007):

As emoções, que são a exteriorização da afetividade, ensejam assim mudanças que tendem a reduzi-las. A emoção compete o papel de unir os indivíduos entre si por suas reações mais orgânicas e mais íntimas, e essa confusão deve ter por consequência interior oposições e os desdobramentos dos quais poderão gradualmente surgir às estruturas da consciência. (p.71).

Nas relações humanas, o ambiente escolar nem sempre é um ambiente amistoso. A dinâmica imposta na escola, por vezes, implica na competição e no isolamento do diferente. Este comportamento constrói afetividades que prejudicam as relações humanas. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 34). E é assim, pelo fazer certo, que os professores entrevistados por essa pesquisa mostraram que a afetividade é um constructo social, e que o ambiente escolar pode ser construído sobre novas fundações. Tais bases promovem a convivência e o respeito ao diferente “não com o inferior”, pois o que “a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente” (FREIRE, 2004, p.24).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, aplicada e exploratória que se realizou tomando como foco a atuação pedagógica de professores na inclusão de alunos Surdos. Bogdan e Biklen (1994) definem que em pesquisas qualitativas os dados coletados são ricos em fenômenos descritivos relativos a pessoas, vida profissional e conversa (p.16).

Na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador se mantenha em contato com o evento em foco, direcionando os aspectos investigativos para casos ou fenômenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam, sendo uma escolha metodológica o objeto a ser estudado. Outro ponto importante a ser destacado é a profundidade dos dados e a capacidade interpretativa do pesquisador.

A pesquisa levantou dados por meio de entrevistas, conduzidas a partir de um roteiro com questões norteadoras. Segundo Carvalho e Ribeiro (2013) são os roteiros que garantem “certa unidade ao conjunto de referências narradas, o que posteriormente possibilitará uma análise dos documentos criados pela pesquisa” (p. 38). Este tipo de condução possibilitou a liberdade para explorar questões apresentadas pelos entrevistados como importantes e estabelecer um diálogo com maior flexibilidade.

A própria escrita deste artigo deriva dessa abertura, na medida em que a afetividade foi assunto que se apresentou como importante na narrativa dos docentes, mas que não era ponto a ser tratado de forma aprofundada, pelo roteiro inicial, da pesquisa que gerou a dissertação de mestrado intitulada “Formação e práticas pedagógicas para atuar com os alunos Surdos no Ensino Médio”. Havia no roteiro apenas uma pergunta a esse respeito “Fale um pouco sobre o modo como interage com o aluno surdo destacando afetividade, empatia, entendimento”, em decorrência dela foi possível construir as reflexões aqui analisadas.

O critério para a escolha da unidade escolar se deu pelo fato de a mesma contar com o maior número de alunos surdos regularmente matriculados, ao longo de sua história. Além disso, nesta unidade escolar funciona a única sala do Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Auditiva (AEE – DA) da Diretoria Regional de Ensino do Litoral Norte Paulista. Foram selecionados 12 professores para o estudo. O critério adotado para seleção dos professores que participariam, foi considerar aqueles que atuam diretamente com os alunos surdos e que aceitaram participar da pesquisa. Os docentes entrevistados ministravam as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Ed. Física, História, Geografia, Biologia, Inglês, Química, Física, Filosofia, Sociologia.

Os participantes foram convidados e, durante diálogos que antecederam cada entrevista, foram devidamente explicados os objetivos da pesquisa e as condições de sua participação de forma anônima. Ao aceitarem, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e suas entrevistas puderam ser gravadas em áudio. Todo o processo de coleta de dados se deu após a aprovação do comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté, sobre o parecer número: 2.900.714, do dia 13/08/18, conforme preconiza a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

As entrevistas foram previamente agendadas e aconteceram individualmente, em local fora do ambiente de trabalho. Isso foi pensado para garantir privacidade, tranquilidade e qualidade da condução, do registro e do andamento das narrativas. Os professores estavam cientes de que suas falas seriam gravadas, posteriormente transcritas e que a entrevista demandaria um tempo de aproximadamente 30 minutos. A fim de garantir o anonimato e manter o sigilo quanto a identidade dos professores, os entrevistados foram identificados em suas falas pela letra P (professor), seguida do número correspondente à ordem da entrevista. Por fim, cada professor foi também identificado pela inicial da letra da disciplina que ministra, os 12 professores entrevistados, relacionados às seguintes disciplinas, A- Artes, B- Biologia, EF – Educação Física, FL- Filosofia, FS- Física, G- Geografia, H - História, I - Inglês, M - Matemática, P - Português, Q – Química e S – Sociologia.

Após a gravação, todas as narrativas foram transcritas. Neste processo se revelaram elementos que evidenciaram percepções e contradições que revelam a complexidade envolvida na temática do estudo. Apenas após a transcrição de todo o material foi possível verificar temas que se repetiam nas narrativas e buscar subsídios teóricos para embasar as análises, que de acordo com Szymanski (2001) é “o processo que conduz a explicação da compreensão do fenômeno pelo pesquisado a partir de elementos qualitativos” (p.71).

Portanto, o que se apresenta na sequência como análise é o diálogo interpretativo de três fontes de informação: narrativas dos professores, produzidas como dado de pesquisa; leituras feitas com base em estudos de revisão de literatura; e fichamentos de referencial teórico dos autores selecionados como fundamentação para o presente artigo. A articulação entre esses três elementos apresenta-se abaixo como discussão, resultados e possíveis conclusões.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Sabemos que os sujeitos querem sentir-se amados, e que adolescentes buscam ser aceitos. Os professores entrevistados pela pesquisa demonstraram tal sensibilidade mesmo sem domínio da Língua Brasileira de Sinais, tentando estabelecer comunicação com seus alunos Surdos. Ao perguntar aos sujeitos da nossa pesquisa sobre o modo como interagem com os alunos surdos, destacando afetividade, as respostas foram variadas. Alguns mostraram forte vínculo com a questão:

Mesmo quando eu não dava aula para esses alunos [...] eu já cumprimentava no corredor. Sempre tive uma curiosidade, por esses alunos surdos, justamente porque eu não podia me comunicar da maneira correta com eles. Mas sempre brinquei. O abraço diz muito. (P-4-P)

O professor demonstra em sua fala conhecer a diferença entre ele e os alunos surdos, reconhece seus limites de comunicação, mas afirma que sempre estabeleceu alguma relação afetiva, cumprimentando, brincando ou mesmo abraçando. Outros educadores demonstraram um distanciamento da compreensão da importância da afetividade na relação professor/aluno, sobretudo quando o aluno tem implicações de déficit sensorial como é o caso do aluno surdo. Como nos contou P-1-G, a comunicação se coloca como grande dificuldade para o estabelecimento de laços:

[...] a maior parte deles me procurava no intervalo. Eu também não conseguia me comunicar com eles fora da sala de aula. Eu queria ter mais contato interagir mais com eles (P-1-G).

Entretanto, de maneira bastante geral, o que se pode notar foi a presença de posicionamentos contraditórios em uma mesma narrativa. Várias vezes pudemos perceber uma diferenciação que podemos ponderar como “eu” e o “outro”, de modo que os alunos surdos são quase sempre referidos como esses, eles. Um exemplo desses contrastes está presente na afirmação do professor de Inglês:

Eu gosto de me comunicar com eles. Às vezes, chego e dou bom dia! Tento ser mais amistoso, mas, é complicado! Eles são bastante interessados na disciplina, isso chama a atenção dos professores, não só a minha, mas dos meus colegas. Então, de certa forma, sempre estou próximo deles; quando tenho oportunidade (P-3-1).

O docente atesta que gosta de se comunicar com os alunos surdos, em seguida afirma tenta isso com alguma frequência. Contudo analisando seu relato, nos chama a atenção sua colocação sobre “quando tenho oportunidade”. Parece estar claro que as oportunidades de estar próximo aos alunos adolescentes e surdos são mais raras, talvez pela carga horária da disciplina que ministra, e que isso pode gerar certo isolamento. Cabe refletir que, o isolamento dos alunos em relação ao professor pode espantar a possibilidade de construção de afetos, tirar o ânimo e minar a autoestima (de ambos). Isso pois, as emoções e as experiências vividas através da dinâmica da vida escolar podem alimentar a busca de docentes e discentes pelo novo, pela criatividade no ser e no fazer pedagógico, ampliando a força intelectual e criativa em uma adaptação contínua. Conforme Wallon (1995):

As emoções são a exteriorização da afetividade. Nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. (p. 143).

A relações afetivas segundo a obra de Wallon, são instrumentos de sociabilidade e de coesão societária. Assim, a tendência é que quanto mais se amplia o leque de amizades, aumente-se as oportunidades de convivência, de aprendizado, de lazer conjunto por meio das trocas que os relacionamentos oferecem. Isso vale para docentes, para discentes e para a relação estabelecida entre eles.

Neste sentido, cabe dizer que os professores parecem ter a compreensão do que Freire (1996) esclarece:

Preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não 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 tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar (p.159).

A abertura para a afetividade não deveria ser uma obrigatoriedade, um fardo, e sim, compor um fazer mais humano com e pelos alunos. Os professores demonstraram ter noção de seu papel no processo de humanização e cuidado do aspecto afetivo no seu labor pedagógico. Como é o caso do excerto a seguir.

Meu relacionamento com eles sempre foi muito afetivo. Talvez pela minha idade (sou a professora mais velha da turma), talvez pela minha maneira de tratá-los, de estar sempre falando olhando para eles, independentemente do restante da sala. Eu acho que temos empatia; deles comigo por essa afetividade dessa aproximação e por não os tratar com discriminação. Sempre os tratar como pessoas que precisam do nosso carinho, assim como todos os outros alunos (P-10-M).

Esta professora apresenta detalhes relevantes, que mensuram a sua relação afetiva com os alunos surdos. Importa destacar que a professora aponta que esses alunos precisam de carinho assim como todos os outros. Ela revela também que sempre fala de frente para os alunos, o que demonstra respeito à necessidade específica destes alunos. Com isso, parece mostrar que trata com diferença, para estabelecer a igualdade, procurando estabelecer empatia se cria a possibilidade do encontro entre diferentes. E, em nossa observação de campo, pudemos perceber que os alunos surdos desta professora de matemática, apresentavam melhor desempenho na disciplina, pois o afeto na relação professor – aluno motivava o interesse e a curiosidade pelo saber. Sabemos que a boa relação entre professor e aluno não garante, mas colabora positivamente para a aprendizagem.

A alegria e o prazer são fontes motivadoras para o aprendizado, portanto, não podem ser negligenciados nas relações pedagógicas – dentro ou fora de sala de aula. Defendemos, como resultados observados nas narrativas desta pesquisa, que estão sendo levados em conta na dimensão da socialização, mas que ainda há que se pensar quanto ao fazer pedagógico relacionado ao ensino de conteúdos curriculares formais. Em um ambiente produtivo, organizado e afetivo surgem manifestações recíprocas e contagiosas, os alunos passam a se interessar pelas disciplinas cujos professores são mais afetuosos.

Nesta direção, é possível compreender por meio das leituras realizadas que, a afetividade influencia no processo cognitivo e estabelece consequência na aprendizagem do ser humano. Vygotsky (2003) nos ensina que para que algo seja lembrado, ou efetivamente aprendido, é necessário que seja emocionalmente estimulado:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas (p.121).

Assim, entendemos ser fundamental que o professor tenha consciência do vínculo afetivo com os alunos, fonte contínua de significações, que valoriza a relação interpessoal, sempre com muito respeito ética profissional. E foi relevante saber que parcela significativa dos professores entrevistados investe neste caminho. Ao mesmo tempo, é preciso ter equilíbrio nas relações estabelecidas, e não perder de vista o papel do professor. P-4-P nos fala que:

Acho que o que é o afetivo que fala, não tanto o conhecimento específico [...]. Sou descendente de italianos, então, naturalmente, falo com as mãos... Essa brincadeira de mímica de ser sinestésica para se comunicar é uma característica que eu tenho. Tanto que [estou sempre] brincando com eles, sempre nesse tom. Em sala de aula, sempre me apoiéi em alunos que sabiam se comunicar a gente, que presta atenção e quem se comunica. Então, acabava me

apoiando também nesses alunos e quando professor intérprete não estava em aula e nunca tive assim nenhum outro problema. (P-4-P)

Neste sentido, cabe dizer que os professores parecem ter a compreensão da importância do afeto, entretanto, cabe ponderar sobre a necessidade de que a afetividade se desdobre em aprendizado, pois como foi enunciado por Freire (1996):

É preciso, [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (p. 161).

A pesquisa indicou que a afetividade permeia a relação entre professor e aluno. Mas, na fala dos professores, apresentam-se também alguns obstáculos, em especial no sentido da comunicação mais específica, que tem impacto mais direto sobre os conteúdos do ensino que se relacionam à formação científica. Os entrevistados colocaram as dificuldades em se comunicar com os alunos surdos. Tais questões foram indicadas em estudos como os de Lacerda (2006) que evidenciaram as exclusões vivenciadas por alunos surdos.

O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. [...] A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos (p. 181).

Sendo assim, compreendemos nas falas dos professores que se apresentam as dificuldades da efetivação da educação inclusiva, frente a inclusão física deste aluno na escola. A língua se impõe como barreira. É preciso compreender que para que ocorra a inclusão deverá haver respeito e empatia entre alunos e professores, no entanto, isso não basta, é preciso também superar o desafio comunicacional.

E gostaríamos de destacar duas questões nesta direção: a primeira diz respeito à insegurança do professor frente ao não domínio de Libras e o papel do intérprete apontado por um deles; o segundo a percepção dos educadores sobre a atenção, proximidade e empatia dos alunos surdos em sala de aula.

INSEGURANÇA E MEDO

A falta de domínio de Libras, como afirmou o professor de Filosofia, não é algo fácil e o deixava “*Sem graça! Não sabia me comunicar com eles direto, mesmo tendo curso*” (P-7-FL).

Quando esses professores se encontram em uma sala na qual tem aluno que não pode lhe ouvir, muitas vezes sentem que seu papel é colocado em cheque. Se perguntam, como devem agir? Como podem desenvolver as relações entre eles e seus alunos? Ao serem questionados sobre esta situação os professores apresentaram seus sentimentos que vieram expressos em frases que traduziram sentimentos como “*uma certa incapacidade*” (P-10-M) ou “*Impotente!!! O que eu faço agora?*” (P-1-G).

Segundo Franco, o “estudante adolescente surdo pode ter seu comportamento alterado, quando seu desenvolvimento afetivo ou sua autoestima não são trabalhados. Por isso, que a Língua Brasileira de Sinais – a Libras –, é o instrumento de apoio à sua interação social, afetiva e educacional” (FRANCO, 2016, p.252). A falta de interação entre professor e aluno, e colegas provoca o isolamento dos estudantes surdos. Ou seja, “uma efetiva interação está ligada a cada um destes aspectos – afetividade, motivação, autoestima e a Libras – proporcionando ao adolescente surdo uma interação para com seus professores e com seus colegas de classe” (PEDROSO, 2006, p.27).

Assim, o que esses estudos e a fala dos professores nos mostram é que não se trata de falta de tradutores intérpretes, mas do docente não se perceber como eixo da atividade pedagógica e, com isso passar a não estabelecer uma relação direta com seus alunos.

Com isso, podemos compreender que as tentativas de diálogo e aproximação descritas pelos professores da pesquisa, são fundamentais para que os alunos surdos se sintam queridos e bem-vindos à escola o que contribui para que a relação de ensino e aprendizagem seja protagonizada e estabelecida entre professores e alunos, e não entre intérpretes e alunos (transferindo-se, de maneira injusta, a atividade docente ao intérprete).

É totalmente tentando convencer, converso com o técnico [intérprete] que conversa com eles. Mas, o contato tentando afetividade, dos dois que tenho hoje é difícil. A menina está presa na interprete. Acho que o erro foi manter a vida toda a menina com ela. (P-7- F1)

Nesta fala aponta-se a dificuldade do educador em se aproximar de sua aluna, na medida em que há um intermediário em suas relações. Sempre ouvimos falar que o professor deve sentir que o aluno é dele e não do interprete, mas como foi indicado, há situações em que o convívio e a proximidade do intérprete são responsáveis pelo afastamento de docentes e discentes.

Esta é situação que agrava a insegurança. Na narrativa dos professores foi possível registrar excertos em que se pontuava “*Sinto-me inseguro!...*” (P-2-B) ou “*Já me senti muito preocupado.*” (P-3-I). A insegurança e o medo frente ao diferente (nova prática docente e novo aluno) são questões que precisam ser enfrentadas. E os professores precisam de apoio nesta questão.

Isso pois, levando em conta as reflexões de Safatle (2016) o medo é um dos afetos que se encontra no cerne da vida contemporânea. Medo e desamparo impulsionam circuitos de afetos que dão fundamento a vínculos estabelecidos socialmente. Segundo o autor, o Estado deveria mediar conflitos e garantir segurança, mas, como vemos acontecer na escola pública estudada, ao não fazer isso, funciona como um gestor da insegurança, de forma a não permitir o estabelecimento de vínculos sociais positivos, no momento presente (SAFATLE, 2016, p.14-18).

Mas o que pudemos perceber com o registro das falas dos professores é que aos poucos é possível superar seus medos e inseguranças, como parece transparecer na fala “*No começo eu ficava com medo, meio inseguro pensando como vou lidar*” (P-5-S). Aponta-se que de certa maneira a situação se modificou, sem deixar claro se foi resolvida. Pode-se aqui retomar uma discussão tradicional da antropologia que trata da relação entre o “eu” e o “outro”, na qual eu representa o igual a um padrão de “normalidade”, e o outro representa o diferente.

Este ponto é reforçado pela afirmação do docente de História que mostra esta diferenciação ao dizer: “*Eu fico muito preocupado, porque acredito que eles têm interesse até maior do que os alunos ditos ‘normais’*” (P-11-H). O medo - gerado por uma ameaça futura, não identificada ao certo, que compromete a segurança - coloca em cheque o saber da prática docente, sua experiência. Esse professor, terá que se reinventar frente a esse novo e abrir-se para a possibilidade de construção de novos afetos, sob novas regras desconhecidas e ainda não garantidas. De acordo com as reflexões de Safatle (2016), para que o medo possa diminuir, é preciso promover outros afetos que não se baseiem em projeções futuras. E que, dessa maneira, contribuam para uma consciência do agora, removendo idealizações e ameaças. Dizer isso, é afirmar a necessidade de acontecer um afastamento de uma ordem conhecida, certa e garantida, para o engajamento em um cotidiano desconhecido. Abrindo mão do poder instituído na positividade da garantia da regra, que podem nos afastar das relações do presente e nos projetar às idealizações. Elegendo o outro como ameaça. Isto porque segundo o autor (SAFATLE, 2016):

A liberdade nas sociedades que inscrevem sujeitos sob a forma de indivíduos é indissociável da criação de uma cultura emergencial da segurança sempre latente, cultura do risco iminente e contínuo de ser violentado. Compreender a vida social para além desse horizonte emergencial será, necessariamente, colocar em questão o modo de reconhecimento que determina os sujeitos como indivíduos e pessoas. (p.20)

Podemos pensar que são essas regras e idealizações de poder e medo - do outro - que fazem com que possamos identificar na fala de alguns professores frases que homogeneizam o conjunto de seus pupilos. “No início, eu nem os identificava” disse P-12-A, mostrando um processo que parece o diferenciar em algo daquele momento inicial. Entretanto, mesmo sabedor da contradição de sua fala, P-8-FS afirmou: “Eu continuo dando aula do mesmo jeito. Independente de que ele esteja ou não. Inacreditável, mas é!”. Tais professores mesmo apontando os limites de suas práticas, mostram também em suas falas certa dose de crítica e limite de conseguir ver seus alunos como sujeitos. P-8-FS, afirma continuar com sua prática homogeneizadora. Isso pode ser considerado uma forma de permanecer com segurança em seu fazer, entretanto, seguindo a linha reflexiva de Safatle, estas homogeneizações podem reforçar os medos, posto que, o desconhecido estará presente todos os dias em sua frente, e sua consciência do agora não pode mais ser ignorada. Frente a esta situação e para superar tais contradições, o professor pode se propor a efetivar encontros e interagir para modificação desses afetos. Ao menos é o que ouvimos nas narrativas.

Os “Circuitos dos afetos” permeiam nossa vida social e tocam de diferentes formas o desenvolvimento dos indivíduos colocando em cheque a ideia de que os docentes desta pesquisa são sujeitos completamente

autônomos em relação às suas escolhas (SAFATLE, 2016). Assim, podemos compreender que, naturalizamos forças que utilizam esses afetos que, por vezes, impelem a práticas docentes excludentes e homogeneizadoras. O que interessa é pontuar que esses professores começam a problematizar tais questões, pois no fundo sabem que os alunos não são iguais. Mas utilizam suas práticas já conhecidas, como forma de assegurar um aprendizado, mesmo que ele não ocorra de fato para ninguém. Mas o mais grave é que esta homogeneidade de práticas, gera uma certa homogeneidade de forma de aprendizados e de alunos, o que pode se tornar restritivo de novas formas de convívio e novos afetos que corresponda ao respeito de diferenças entre sujeitos. Alguns docentes mostram estar atentos a isso.

ATENÇÃO, PROXIMIDADE E EMPATIA

Para além do exposto, cabe destacar que alguns educadores falaram que seus alunos apresentam grande concentração nas aulas. Segundo P-3-I: “Eles são bastante interessados na disciplina, isso chama a atenção dos professores” e P-11-H complementa dizendo que eles “têm interesse até maior do que os alunos ditos ‘normais’”. Estas leituras podem indicar certo desconhecimento da cultura e do comportamento dos alunos surdos. Isto pois, tendo como base que o surdo tem a expressão física e visual como principais formas de comunicação, é comum verificar que acompanha o professor com os olhos e com frequência acena com a cabeça. Entretanto, isso não quer dizer que realmente está conseguindo acompanhar o conteúdo que está sendo ministrado. Isso precisa ser verificado caso a caso.

Por outro lado, é possível pontuar que a troca afetiva gera reciprocidade, uma das professoras relatou.

Eu acho que os alunos surdos são mais próximos do que os ouvintes [...]. Eles são mais abertos, bastante calorosos! Eles chegam e cumprimentam. Os outros alunos, às vezes, você dá um bom dia, eles nem ouvem! Os alunos surdos cumprimentam. Então, eu acho que eles são até mais envolventes que muitos alunos (P-5-S).

Como podemos perceber no relato de P-5-S, há relação afetiva, os alunos surdos a reconhecem e demonstram carinho cumprimentando-a, sendo calorosos, são “envolventes” como bem colocado pela professora, esta manifestação positiva permeia a relação humana, base emocional para o campo cognitivo. Sobre isso, Tassoni (2000) afirma:

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos e professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base permeando essas relações (p. 270).

Da mesma forma que a entrevistada P-5-S, outro professor P-11-H, também relatou sua empatia e afetividade com os alunos surdos.

Olha, pela minha experiência [...] eu acho que eles têm um carinho muito grande com a gente, eles têm uma admiração pelo professor, eles têm uma esperança de que a gente vá fazer com que eles aprendam o conteúdo, porque eles têm interesse! Eles querem saber, eles perguntam, eles veem da maneira deles, eles tentam entender, interagem mais com a gente. E eu tento, da maneira mais carinhosa possível, atendê-los, até com um “que” a mais de atenção, do que os demais alunos (P-11-H).

No caso da narrativa de P-11-H pode-se perceber a interação entre alunos e docente, a existência do interesse notado é baseada nas perguntas e nas trocas de explicação. O educador revela, ainda, querer bem os alunos surdos, procurando destinar uma atenção extra aos alunos surdos, num processo inclusivo que possa realmente compensar a ausência do domínio da língua. Todavia, evidenciando ambiguidades do discurso, não se pode deixar de notar que o professor fala que os estudantes têm esperança de que os professores farão com que aprendam. Muitas podem ser as interpretações dessa frase, mas uma delas é a de que não se têm a total clareza do que foi dito por Freire (1977): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.79). Desta maneira seria importante que o professor e o aluno tivessem a clareza de que conhecimento está relacionado a afetos e ao contexto social.

Sobre empatia, ao questionar os sujeitos da pesquisa sobre o modo como interagem com os alunos Surdos, a maioria relatou afetividade, empatia e entendimento. Dos doze entrevistados, três não opinaram sobre esta questão. Destacamos a seguir os argumentos destes sujeitos, sobre o modo como interagem com os alunos.

A fala de P-5-S destaca elementos importantes nessa interação com os alunos Surdos. Considera-os mais próximos dos professores, porque são mais calorosos, educados, cumprimentam. Na opinião do professor, são mais envolventes que os alunos ouvintes:

Eu acho que é mais próximo do que os outros alunos. [...] A gente tem um pouco mais de contato, diferente dos outros alunos por essa questão de eles serem mais abertos, bastante calorosos. Eles chegam e já cumprimentam! Os outros às vezes você dá bom dia nem te ouvem! Eles cumprimentam, então eu acho que é até mais envolvente que os alunos ouvintes (P-5-S).

Confirmando essa visão, outro entrevistado disse:

Eu, particularmente, acho muito fácil a minha interação com esses alunos. Porque eu gosto muito de falar, de me comunicar, de brincar com as pessoas, de fazer com que eles se sintam acolhidos. E eles precisam desse acolhimento! Então, todas as atividades que eu vou fazer, mesmo numa aula mais lúdica, mais prazerosa para eles, exemplo se eles vão jogar dama, vão jogar vôlei no cantinho, eu procuro estar junto deles brincando, conversando, interagindo com eles, saber se eles estão precisando de algo, se posso ajudá-los em alguma outra coisa. (P-6-EF)

P-6-EF e P-11-H são dos poucos professores que ao narrarem colocam o aluno surdo em uma situação de sala de aula, relacionado aos conteúdos específicos e práticas docentes assumidas. Na fala acima se apresenta uma estratégia utilizada nas aulas de Educação Física e a assistência apresentada pelo professor, contudo a presença da palavra “cantinho” marca uma possibilidade de pergunta. Estaria cada grupo de alunos em um cantinho, ou estariam apenas os alunos surdos em um cantinho.

Portanto, há ainda muito a ser pesquisado e respondido sobre quais são as melhores práticas e estratégias para melhor atender ao aluno Surdo. De fato os professores não foram formados para esta situação educacional. Ocorre que a intuição destes sujeitos tem movido ações que na prática são assertivas. Suas inseguranças, medos e impotência impede-lhes a percepção de que estão no caminho correto. Como colocado por Mantoan (2006):

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (p. 67).

Nas palavras de Freire (1997):

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (p. 12).

Por outra perspectiva, a entrevistada P-9-Q apresentou dificuldade em estabelecer vínculo afetivo, com a atual aluna, comparando com os alunos, de anos anteriores, que já tinha estabelecido vínculos.

Hoje eu tenho mais dificuldade [...] temos a uma aluna no terceiro ano, ela é uma aluna bem fechada e eu respeito isso. Com os outros alunos surdos que tivemos, era muito bom! E vinham me abraçavam, me beijavam. Eles falavam que eu estava bonita, e eu também os elogiava. A gente conseguia ter uma ligação, um elo! Hoje está mais difícil não tem isso (P-9-Q).

Importante perceber que o convívio com a diferença faz ver a diversidade de comportamentos e características, dentro do grupo de alunos surdos. A escola se mostra assim o lugar do exercício complexo do convívio com a heterogeneidade. Ver o próprio grupo de alunos surdos como heterogêneo pode ser um grande aprendizado.

Quando a educadora aponta a situação, parece querer dizer que a aproximação com os alunos anteriormente proporcionava um maior convívio e com isso uma possibilidade de maior aprendizagem. Isso talvez facilitasse seu trabalho e trouxesse mais prazer no processo. Parece ser ao que Wallon (1995) se refere ao afirmar:

A emoção tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem e, inversamente, tem sobre o outro uma grande força de contágio. É difícil ficar indiferente às suas manifestações, não se associar a elas através de arroubos de mesmo sentido, complementares ou mesmo antagônicos (p. 99).

Assim, da mesma forma que o caminho para conquistar o aprendiz é o da afetividade, este também pode ser visto como caminho para conquistar o docente, de forma que as relações amistosas facilitam a convivência e despertando para possibilidades educacionais, contribuindo para aumentar o interesse e o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizagem, mediado pelo professor como gestor deste processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o mérito do presente artigo repousa em dar concretude à percepção de professores sobre a temática da educação inclusiva de alunos surdos no Ensino Médio. Nossa contribuição é justamente discutir a temática sob o prisma do olhar de professores, ainda mais fornecendo uma visão da diversidade de disciplinas e abordagens. Entendemos esta como ação fundamental de pesquisa, tanto por suas contribuições científicas, mas também por lançar luz sobre a complexa realidade do ensino brasileiro enfrentada cotidianamente pelos professores. Sendo assim, registrar seus pontos de vista se constitui como um ato de resistência no atual contexto político e social em que vivenciamos, no qual pesam incertezas em relação ao magistério, desvalorização da profissão docente e da própria educação.

Diante disso, quisemos mostrar que enfrentando dificuldades os docentes se importam com seus alunos e tentam, mesmo em condições bastante adversas, efetivar relações de ensino e de aprendizagem mediadas pelo afeto. Importa ressaltar que com os participantes da pesquisa podemos perceber que muitos são os professores que apesar da falta de formação anterior que os preparassem para lidar com a realidade do ensino de pessoas surdas, se esforçam para estabelecer empatia e desenvolver estratégias para criar laços que facilitem aprendizados. Isso nos lembra o que foi indicado por Freire, que sobre esta atitude afetiva, ser espontânea e prazerosa. Os professores da pesquisa parecem fazer isso por comprometimento com seus alunos.

A análise das narrativas permitiu constatar a valorização do afeto sem hierarquização ou dicotomia em relação aos processos de aprendizado do conteúdo curricular, de forma a estabelecer a relação entre ambos. Muito embora seja possível verificar nas falas a presença de dualidades e contradições. Mas de maneira geral a afetividade é vista como caminho para aproximar professores e alunos, superando alguns limites da educação de estudantes surdos.

Pudemos perceber, ainda, que a dimensão da socialização dos alunos surdos está mais bem consolidada que a dos fazeres pedagógicos. Além disso, fatores como a falta de domínio de Libras, do conhecimento da cultura surda e da forma de se comportar desses alunos - que são diferentes - por vezes, causa certo afastamento e insegurança no professor. Ao mesmo tempo estes docentes mostram resistências, mas também aprendizados no convívio. Percebem que existe uma diversidade de atitudes, entre alunos surdos e passam a problematizar a possibilidade de vê-los como um grupo homogêneo.

Reconhecemos com isso que professores criam estratégias de comunicação e convivência amistosa com o aluno surdo do ensino médio e que se preocupam com seu desenvolvimento, de forma a por meio da afetividade motivar gestos colaborativos com os pares e o processo de ensino além de passar a problematizar, mesmo que de forma incipiente, suas estratégias.

A escola pública se revela, desta maneira, como um espaço de profundo aprendizado e possibilidades de convívio plural em que a afetividade pode envolver as pessoas em ânimo, prazer emoção positiva que constrói práticas assertivas.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, V.A. (2002) Afetividade e cognição: rompendo da dicotomia na educação. Disponível em: http://miniweb.tempsite.ws/Ciencias/Artigos/afet_cognicao.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1984) *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BUENO, J.G.S. (2011) *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ.

- BUENO, J.G.S. (2001, janeiro, junho). Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar em Revista*. no.17 Curitiba. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602001000100008&script=sci_arttext, Acesso em: 21 out. 2019.
- CARVALHO, M.L.M., Ribeiro, S.L.S. (2013). *História Oral na Educação: memórias e identidades*. São Paulo: Centro Paula Souza.
- FRANCO, E.C. (2016, janeiro, abril). Educação inclusiva: a importância da interação no espaço escolar entre docente e estudante surdo. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 247-263, p. 247-263.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, P. (1997) *Professora SIM, tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar*. (11. Edição). São Paulo: Olho d'água.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1977). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MANTOAN, M.T.E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* (2.^a Ed). São Paulo: Moderna.
- PATTO, M.H. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. IN: Bueno, J.G.S. Mendes, G.M.L.; Santos, R.A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. São Paulo: Junqueira Marins; Brasília: Capes, p. 25-42
- PEDROSO, C.C.A. (2006). *O aluno surdo no Ensino Médio da escola pública: o professor fluente em libras atuando como intérprete*. Tese de doutorado. UNESP, Araraquara-SP.
- SAFATLE, V. (2016). *Circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- TASSONI, E.C.M. (2000, setembro) Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Anuário 2000. GT Psicologia da Educação*, Anped.
- VYGOTSKY, L.S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- VYGOTSKY, L.S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (1995). *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- WALLON, H. (1975). *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa.
- WARWICK, C. (2001). O Apoio às Escolas Inclusivas. In: Rodrigues, D. (Org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, p. 109-122.