

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: princípios, ensino superior e formação de professores

Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)





Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

**Contribuições do
desenvolvimento humano
e da educação aos
processos de inclusão:
princípios, ensino superior
e formação de professores**

Volume 1



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Lara Perpétuo dos Santos Emilly Dias
Preparação e revisão	Ana Alethéa Osório
Diagramação	Wladimir de Andrade Oliveira



Este trabalho está licenciado com uma
licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza dos Santos – CRB 1/1913

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da
educação aos processos de inclusão [recurso
eletrônico] : princípios, ensino superior e
formação de professores / organizadoras Silviane
Barbato ... [et al.]. – Brasília : Editora
Universidade de Brasília, 2023.
v.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-110-4 (v. 1).

1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento
humano. 3. Educação básica. 4. Ensino superior. I.
Barbato, Silviane (org.).

CDU 376



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumário

Apresentação . . . 9

Princípios

Capítulo 1 . . . 13

Construção identitária e movimento social das pessoas com deficiência frente à exclusão social no Brasil

*Valéria Marques de Oliveira | Cecília Satriano
Suzi Brum de Oliveira | Edneusa Lima Silva*

Pressupostos éticos para a construção identitária . . .	15
Subjetividade e diversidade: campos de tensão . . .	19
Construção identitária do brasileiro com deficiência . . .	22
Movimento social das pessoas com deficiência . . .	26
Comentários conclusivos . . .	30

Capítulo 2 . . . 37

O processo de inclusão: reflexões e compromissos

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

O processo de tornar-se humano e a educação . . .	38
Nosso mundo – mundo nosso? O outro, a diferença . . .	39
O outro . . .	41
Inclusão escolar . . .	44
Novos compromissos . . .	45
Comentários conclusivos . . .	46

Capítulo 3 . . . 49

Educação Inclusiva: precursores e desdobramentos

Erenice Natalia S. de Carvalho

Precursores da Educação Inclusiva . . .	50
Emergência de reformas educacionais . . .	51
Educação Inclusiva como paradigma global . . .	55
Educação Inclusiva no Brasil . . .	58
Olhares para o futuro . . .	61
Comentário conclusivos . . .	63



Capítulo 4 . 69

Os desafios da educação de surdos no Brasil: velhos preconceitos e novos discursos

Maria Izabel dos Santos Garcia

- Situando linguístico-historicamente a questão dos surdos . 71
- A educação dos surdos brasileiros . 85
- Comentários conclusivos . 92

Capítulo 5 . 98

Deficiência intelectual e manifestações de preconceito em contextos inclusivos

Sueli de Souza Dias

- Preconceito e deficiência como construções sociais . 99
- Concepções sobre a deficiência intelectual: um panorama histórico . 104
- A compreensão da deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural . 108
- Contextos inclusivos, resignificação da deficiência e superação de preconceitos . 110
- Comentários conclusivos . 117

Capítulo 6 . 125

As deficiências do bebê têm que ser tratadas com diferença?

*Gabriela Sousa de Melo Mietto | Maria Fernanda Farah Cavaton
Francisco José Rengifo-Herrera*

- O bebê, o adulto e o objeto: uma relação necessária ao desenvolvimento . 128
- Uso e função dos objetos: uma relação social de comunicação-aprendizado e reflexão autorreguladora . 132
- Relacionamentos, usos e gestos como chave do desenvolvimento na primeira infância . 134
- As interações triádicas bebê-adulto-objeto no contexto escolar . 137

Ensino Superior e formação de professores

Capítulo 7 . 146

Inclusão na Educação Superior

Julia Chamusca Chagas | Regina Lúcia Sucupira Pedroza

Educação Superior no Brasil . 149

Para uma crítica das políticas de inclusão na Educação Superior . 153

Comentários conclusivos . 156

Capítulo 8 . 161

La producción de ficciones políticas e ideologías en la formación de maestros para la educación inclusiva

Aldo Ocampo González

Transiciones complejas que enfrenta la Educación Inclusiva desde una perspectiva modernizadora de sus bases epistémicas, políticas y metodológicas . 161

Exploraciones generales sobre los rumbos de la formación de maestros para la educación inclusiva: énfasis, conocimientos y desafíos . 179

Principales desafíos que enfrenta la formación docente para la educación inclusiva desde una perspectiva modernizadora de su discurso . 190

A modo de conclusión . 192

Capítulo 9 . 197

Três princípios norteadores da inclusão em educação

Celeste Azulay Kelman | Isabel Sousa Rodrigues

Pressupostos teórico-epistemológicos . 200

O curso como lócus dos três princípios . 204

Levantamento de dados . 205

Dinâmica dos encontros . 207

O que dizem os professores . 209

Para não concluir . 213

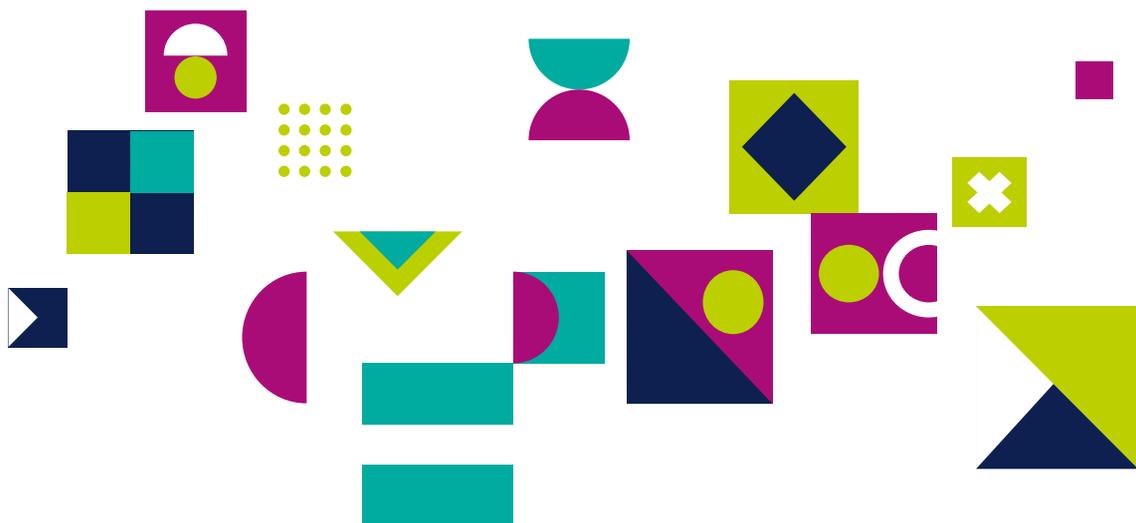
Capítulo 10 . 217

Teoria e prática da educação inclusiva

*Juliana Eugênia Caixeta | Maria do Amparo de Sousa
Paulo França Santos*

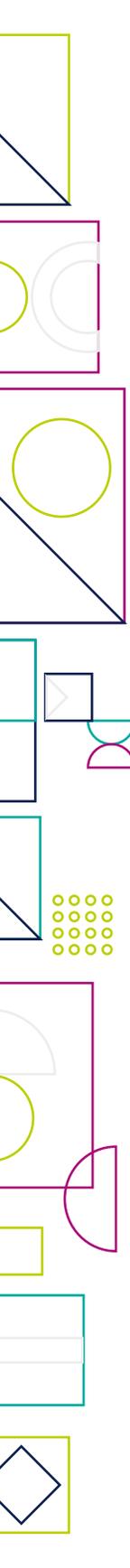
Sobre as Instituições de Educação Superior .	218
Metodologia qualitativa e atuações pedagógicas inclusivas .	220
A formação identitária a partir da participação em projetos com focos inclusivos .	230
Comentários conclusivos .	235

Sobre os autores . 243



Princípios





Capítulo 6

As deficiências do bebê têm que ser tratadas com diferença?

*Gabriela Sousa de Melo Mietto
Maria Fernanda Farah Cavaton
Francisco José Rengifo-Herrera*

Nas últimas décadas as políticas públicas de educação e saúde em todo o mundo têm reunido esforços no sentido de garantir às pessoas em condição de vulnerabilidade sua plena inclusão social (BRASIL, 2018). No que diz respeito às crianças que apresentam alguma deficiência, testemunhamos nos últimos anos importantes avanços da medicina, que têm contribuído, por exemplo, tanto para a sobrevivência de bebês prematuros que anteriormente não sobreviveriam, como para a reabilitação destes mesmos bebês, que apesar de resistirem à morte, muitas vezes carregam sequelas que marcam as trajetórias de seu desenvolvimento. Com o intuito de oferecer aos bebês uma intervenção profissional adequada, em um momento considerado ótimo para o seu desenvolvimento, têm-se tratado cada vez mais no campo da inclusão educacional das crianças pequenas sobre uma modalidade de atendimento especializado conhecida como Educação Precoce.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), documento do qual o Brasil é signatário desde 2007, ratificado em 2009, define a pessoa com deficiência como aquela que tem “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de

condições com as demais pessoas”. Segundo o artigo 25 do documento, os estados signatários devem propiciar “serviços de saúde que as pessoas com deficiência necessitam especificamente por causa de sua deficiência, inclusive diagnóstico e intervenção precoces, bem como serviços projetados para reduzir ao máximo e prevenir deficiências adicionais, inclusive entre crianças e idosos”.

No Brasil, antes mesmo da ratificação da referida Convenção, políticas nacionais e estaduais já tentavam colocar em prática esse cuidado precoce com a primeira infância, como foi o caso na década de 1990, quando o Ministério da Educação lançou as Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (BRASIL, 1995); o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Estratégias e Orientações para Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2000) e, posteriormente, a coleção Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2006). No Distrito Federal, encontra-se em funcionamento um programa pioneiro na área da atenção à primeira infância, realizado pela Secretaria de Educação, que é o Programa de Educação Precoce, implantado em 1987 (SOEIRA, 2015), cuja orientação pedagógica mais atual data de 2006.

Nesse sentido e diante de grandes desafios que se apresentam constantemente, as políticas públicas também se veem na necessidade de adequarem suas propostas para responderem a novas demandas que trazem aumento dos casos de vulnerabilidade. Documento do Ministério da Saúde relata “que houve um aumento substancial na prevalência de microcefalia ao nascer no ano de 2015” (BRASIL, 2016, p. 8). Além disso, foram consolidadas evidências que corroboram o reconhecimento da relação entre a infecção pelo vírus Zika e o aumento da ocorrência de casos de microcefalia no País o que resultou, dentre diversas orientações, na proposição de “Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia”.

Dentre os documentos orientadores de práticas direcionadas à intervenção precoce citados, o que apresenta maior abrangência em relação aos aspectos do desenvolvimento e possibilidades concretas de atuação é esse mais recente, voltado para as crianças com microcefalia. O referido documento apresenta de forma didática o recorte na área do desenvolvimento

a ser trabalhada – por exemplo, estimulação auditiva, visual, da função motora, da função manual, das Habilidades Cognitivas e Sociais, da Linguagem, da Motricidade Orofacial – indicando como deverá ser realizada a estimulação, incluindo-se o direcionamento de técnicas específicas, como “conceito neuroevolutivo Bobath, integração sensorial, estimulação sensorial de Rood, Método Phelps” (BRASIL, 2016, p. 68).

Todos os documentos orientadores dos programas de Educação Precoce citados também são unânimes em reconhecer a importância do uso de recursos lúdicos e da brincadeira nas intervenções precoces com crianças, mas nas “Diretrizes de Estimulação Precoce: Crianças de 0 a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia”, inúmeras situações desses usos são exemplificadas e indicadas para cada tipo de estimulação.

Atualmente é inconcebível, no que tange à Educação Infantil, pensarmos em uma educação desvinculada do cuidado e vice-versa (BRASIL, 1998). A vasta literatura específica sobre o desenvolvimento infantil (PIAGET; INHELDER, 1990; ROGOFF, 2005; VIGOTSKI, 1998a; 1998b; VIGOTSKI; LURIA, 1996; WALLON, 2005; RODRÍGUEZ; MORO, 2002; ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007) tem corroborado ao longo das últimas décadas a concepção de que o bebê humano, desde o seu nascimento, demonstre sua total dependência do outro, seja para alimentar-se, proteger-se e constituir-se subjetivamente, desenvolvendo habilidades psicológicas genuinamente humanas. Dessa forma, a importância do envolvimento do cuidador responsável por um bebê, com este bebê, tem sido igualmente discutida na literatura científica e amplamente ressaltada nas diretrizes orientadoras das políticas públicas. A Unicef reconhece o período entre zero a seis anos de idade como o período de Desenvolvimento Infantil Precoce, destacando a inevitável e fundamental participação do adulto no sucesso do desenvolvimento infantil (GIRADE; DIDONET, 2005).

Nosso objetivo neste capítulo é apresentar ao leitor uma série de conceitos acerca dos processos de desenvolvimento na primeira infância, fundamentados na mediação de signos e de relacionamentos que permitam ampliar a compreensão sobre os primeiros anos de vida. Por sua

vez, esses aspectos teóricos podem complementar as propostas que vêm orientando ao longo dos últimos anos, em nosso país, as práticas da Educação Precoce e que podem contribuir para o desenvolvimento pleno dos bebês e crianças pequenas, independente da razão – microcefalia, deficiência intelectual, deficiências sensoriais ou físicas, prematuridade – que os leve a necessitar de uma intervenção dessa ordem. Quando um documento emitido por uma equipe de especialistas sugere que um profissional ou um familiar de um bebê com microcefalia apresente um móbil para essa criança, o que está em jogo nesta relação? O uso do móbil é um aspecto técnico ou exige um envolvimento relacional? Como isso pode ser alcançado? Como a mãe se posiciona diante da criança com deficiência? Como a significa? Nas próximas seções, vamos discutir aspectos importantes do desenvolvimento do bebê ao longo dos seus dois primeiros anos de vida, promovidas pelas relações que se estabelecem entre a criança, o adulto e o mundo material que os cercam.

O bebê, o adulto e o objeto: uma relação necessária ao desenvolvimento

As Diretrizes de Estimulação Precoce do Ministério da Saúde voltadas para bebês com microcefalia indicam uma série de características a serem observadas/avaliadas no desenvolvimento cognitivo e de linguagem das crianças, informando que, no primeiro ano de vida “o desenvolvimento cognitivo e motor caminharão juntos, havendo predominância de atividades sensório-motoras. Suas respostas reflexas passarão gradativamente ao controle voluntário dos movimentos” (BRASIL, 2016, p. 47). Perguntamos, então: como ocorre essa passagem gradativa para o movimento voluntário?

As diretrizes sugerem, visando a estimulação da cognição de crianças de zero a três meses, atividades como: mover lentamente um móbil sobre o berço ou algum outro objeto, de forma que a criança possa acompanhá-lo; fazer o bebê cheirar frutas, verduras, flores e diferentes odores viáveis; disponibilizar móveis coloridos e com diferentes figuras (BRASIL, 2016, p. 86). Lançamos outra pergunta: quem realiza essas

atividades? Fazendo o uso do quê? Pelas sugestões de atividades observamos que alguém deverá disponibilizar os objetos para esta criança, sejam eles um móbile, frutas ou flores.

Destas primeiras constatações que trazemos das Diretrizes, é possível discutir o que compreendemos sobre desenvolvimento do bebê: ele precisa de outra pessoa mais experiente, geralmente um adulto, para lhe apresentar a realidade material que o cerca. Alguém deve apresentar o mundo para a criança. Consideramos, portanto, que o desenvolvimento do bebê é compreendido a partir da interação responsiva do adulto com a criança, mediados pelos sistemas semióticos que dispomos para a comunicação. Dentre eles temos a fala, os gestos, as imagens, o desenho, a escrita. Estamos, nas últimas décadas, entendendo que o bebê, para compreender este mundo que se apresenta a ele, acaba se deparando com a introdução de novos elementos nas relações interpessoais, vindos da materialidade existente nos ambientes em que vive e se desenvolve (CAVATON; MIETO; SANTOS, 2018). Em outras palavras, a relação se torna triádica ao se estabelecer entre bebê-adulto-objeto.

Igualmente devemos destacar que a relação da tríade não é apenas cognitiva, mas afetiva em todos os seus níveis e possibilidades. O envolvimento e foco do adulto na construção de uma relação transparente e sincera com a criança é o ponto de ruptura que transforma a ação técnica da Diretriz em um espaço vinculante e de apresentação partilhada do mundo.

No primeiro ano de vida do bebê, espera-se uma revolução em sua vida: que ele passe de uma total dependência presente no primeiro trimestre até sua inicial independência, por volta do final do quarto trimestre, quando geralmente está em treino de marcha. Percebe-se, que na cultura ocidental, desde os primeiros meses, o adulto encarregado pelo bebê lhe apresenta inúmeros objetos de sua realidade: utensílios em geral de cozinha (mamadeiras, copos, talheres), banho (banheira, sabonete, bucha), brinquedos (móbiles, bonecos, miniaturas de carros, bolas, chocalhos, mordedores), entre outros existentes na casa das famílias. O adulto mostra o mundo às crianças apresentando-lhes os objetos, nomeando-os e demonstrando suas funções sociais e culturais, brincando com ele. Isso é facilmente observável em uma cena como a que narramos a seguir:

Bebê de seis meses de idade pega um chaveiro que vê no bolso da blusa de seu pai. O pai permite que o bebê brinque um pouco com o chaveiro, mas quando o bebê o leva para sua boca, o pai interrompe a ação e lhe oferece um brinquedo que em nossa cultura é conhecido como mordedor. O bebê leva o mordedor à boca e o pai não interrompe a ação, ao contrário, o incentiva, dizendo-lhe: isto sim é para morder (MIETO, 2012, anotações de pesquisadora).

Essa cena, que ocorreu na casa da criança, quando o pai chegava após ter passado algumas horas fora, poderia ter acontecido também em uma escola, em um centro de atendimento de referência ou consultório médico. Ela retrata a responsividade do adulto ao compartilhar sua realidade com a criança pequena e, nas suas relações, vai demonstrando a ela as funções dos objetos, os usos que podem ser feitos com essa realidade material. A apresentação deste mundo material quase sempre ocorre pela intencionalidade do adulto que, na relação que estabelece com a criança, poderá imprimir diversos elementos semióticos – ritmo, símbolos, gestos – que enriquecem sua relação, promovendo, assim, novos direcionamentos ao desenvolvimento da criança (RODRÍGUEZ, 2009). Dessa maneira, ao longo dos meses, geralmente ao se aproximar o final do primeiro ano de vida, uma criança poderá apresentar ações de protagonismo ao compartilhar com o adulto o mundo material que os cercam, passando a apresentar sua responsividade diante do outro, também, a partir do oferecimento de novos elementos semióticos presentes nas cadeias comunicativas nos diálogos estabelecidos.

No que tange às indagações envolvendo o desenvolvimento de bebês muito pequenos, estudos indicam que, diante de um bebê com cerca de sete meses, os adultos tendem a estabelecer relações em que introduzem muitos elementos semióticos ao apresentarem um objeto e suas funções. Conforme este bebê se desenvolve e passa a dominar os usos desse objeto, por volta dos 13 meses, o escopo semiótico do bebê é ampliado e o do adulto, nesta relação, passa a ser mais restrito (RODRÍGUEZ; MORO, 1999): as vocalizações e gestos dos bebês seguem um curso crescente,

umentam em quantidade e as dos adultos, um curso decrescente, porque vão percebendo que a criança já está sendo capaz de se comunicar e se locomover para pegar e realizar ações com os objetos (BRUNER, 2007).

Situações como as que descrevemos que envolvia um bebê de seis meses de idade, seu pai e um objeto (chaveiro) e, posteriormente, este bebê, seu pai e um novo objeto (mordedor), nos indicam que o bebê, a princípio, não sabe para que servem os objetos, ou seja, não sabe qual é a função dos objetos e, por isso, tende a fazer com os materiais que lhe são oferecidos algo não relacionado à sua função, como levá-los à boca para chupar ou atirá-los ao chão. Essa cena é comum para qualquer criança, seja ela considerada com desenvolvimento típico, ou não.

Estamos afirmando, portanto, que os bebês em interação com adultos e com objetos, partem de uma condição de não saber sobre a função do objeto para uma condição de apropriar-se da função deste objeto. Na cena que exemplificamos antes, o bebê começa a aprender que não se pode levar à boca qualquer objeto. Para aprender qual é a função do chaveiro, por exemplo, além de retirá-lo de sua boca, será necessário mostrar para esse bebê, em inúmeras situações cotidianas, qual é o uso do chaveiro, levando-lhe até à fechadura de uma porta de casa, de carro, etc. ou introduzindo na cena interativa um chaveiro de brinquedo para a realização de atividades lúdicas, também relacionadas à função desse objeto.

Nossa experiência com crianças com desenvolvimento atípico, e a reflexão que queremos fazer para o atendimento da Educação Precoce, nos permite afirmar que as crianças, em geral, se apropriam dos usos convencionais ou canônicos dos objetos cotidianos, em idades cronológicas não muito díspares, a depender do papel e envolvimento do adulto na mediação realizada. A dificuldade muitas vezes encontrada, diz respeito aos usos simbólicos desses objetos, uma vez que a construção deste conhecimento ocorre nas rotas das regras sociais dos usos dos objetos (CÁRDENAS; RODRÍGUEZ; PALÁCIOS, 2014).

Vigotski (2008) afirma que uma criança é capaz de prescindir da presença física do objeto para vivenciar uma cena ou situação, quando, ao seu tempo, dentro de uma cadeia de mediações instrumentais e semióticas, após dominar o uso e função de um objeto, consegue utilizá-lo

em uma nova função e, posteriormente, consegue apenas imaginá-lo. Nossa experiência em contextos educacionais inclusivos nos permite corroborar que a brincadeira funciona como importante estratégia de desenvolvimento entre pares, desde a mais tenra infância (BARBATO; MIETO, 2015; ELKONIN, 2007; MIETO; SANTOS; TELLES, 2016).

Uso e função dos objetos: uma relação social de comunicação-aprendizado e reflexão autorreguladora

Como tem sido descrito acima, a apropriação dos objetos por parte da criança não é um processo natural ou produto da habituação ou da frequência de interação com esses objetos. Os objetos *per se* não expressam, dizem ou representam qualquer coisa a respeito do seu uso nos contextos em que eles se encontram. Pelo contrário, o objeto está atrelado aos contextos, práticas, significações e crenças sobre seus usos no contexto histórico-social. Nem os usos, nem os nomes dos objetos são prerrogativas do indivíduo, nem independem para isso da subjetividade. Não é adequado permitir que a criança use a chave como mordedor, mesmo ela querendo fazer uso do objeto dessa forma.

As análises das pesquisas focadas na relação da tríade bebê-adulto-objeto revelam que o processo envolve uma relação que considera tanto o contexto social e cultural da atividade, como os processos de autorregulação da criança (BASILIO; RODRÍGUEZ, 2011; RODRÍGUEZ; PALACIOS, 2007). Esses processos estão mediados por sistemas de signos que se tornam o veículo para a reorganização dos processos de desenvolvimento que deverão ser analisados à luz da ideia de separação inclusiva, ou seja, a partir do princípio de não separar instâncias e formas de análises das relações entre contexto e sujeito. Esse princípio analítico não permite enxergar o sujeito como ser autoconsciente e provedor de signos para si mesmo, porém, tampouco permite considerar o contexto como via única na criação da realidade psicológica (VALSINER, 2007).

O princípio da separação inclusiva tira o foco dos olhares específicos sobre as condições individuais do bebê ou sobre as ações previstas

desde o contexto. Ao contrário disso, o que podemos salientar com um olhar fundamentado dessa forma é a necessidade de valorizar os processos relacionais. As relações da tríade de bebê-adulto-objeto estão fundamentadas em aspectos semiótico-afetivos que orientam/canalizam/favorecem a semiose definida como os processos de construção de signos e de internalização de significados indispensáveis para se apropriar da cultura. Em outras palavras, a configuração da semiosfera (LOTMAN, 1984). Diversos aspectos como alimentação (RODRIGUES; RENGIFO-HERRERA, em preparação), jogo, do livro como objeto mediador (DIAS, 2019) são exemplos desse tipo de aspectos semióticos contidos no desenvolvimento.

O uso funcional dos objetos é um dos mais ricos cenários que tem sido considerado nos últimos anos para pesquisar e compreender como os bebês constroem a realidade e, como não dizer também, para compreendermos como o adulto tende a modificar sua realidade diante da presença de um bebê. Rodriguez e Moro (1999) identificam que os bebês inicialmente só interagem com o objeto a partir do que é possível fazer nesse momento: chupar, sacudir, jogar. Ao retomar o exemplo do registro descrito anteriormente, quando a bebê tentou colocar o chaveiro na boca, observamos que os usos sociais (convencionais) do objeto ainda não faziam parte das mediações semióticas desse bebê, mas surgirão posteriormente.

A recorrente relação comunicativa-educativa com o adulto incide na forma como o bebê começa a agir com o objeto. A intensa relação através dos objetos, promovida pelo adulto, vai permitir que a criança comece a usá-los de acordo com a convenção social e ao mesmo tempo comece a compreender a complexidade do mundo que o rodeia. Com isso, ao longo do desenvolvimento dos primeiros meses de vida, ela vai observando as *affordances* do objeto, a emergência do uso canônico. Posteriormente, próximo ao primeiro ano de vida, o bebê não usa apenas o objeto nesse sentido, mas começa a produzir e acrescentar ações que expressam usos criativos, inovadores e descontextualizados do cânone, favorecendo a emergência de situações de faz de conta e de imaginação que envolvem os objetos cujo uso já faz parte do acervo convencional.

Levando em consideração o que foi descrito, primeiramente, consideramos a ideia da permanência funcional dos objetos como produtores de consciência. Por outra parte, há usos e gestos privados que são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Porque a relação histórico-cultural-social do adulto e as possibilidades de apropriação da realidade por parte do bebê criam um contexto rico para que o objeto seja apresentado em todas as suas possibilidades funcionais (RODRÍGUEZ, 2012).

Relacionamentos, usos e gestos como chave do desenvolvimento na primeira infância

Uma vez que estamos atentos a bebês com desenvolvimento atípico, em que a dificuldade costuma saltar aos olhos do observador, torna-se importante compreender alguns aspectos esperados no curso do desenvolvimento de qualquer bebê, tão logo já apresente suas primeiras noções dos usos convencionais dos objetos. Sabe-se que, como consequência da apropriação dos usos canônicos, a criança depreende dessas conquistas a produção de gestos e usos privados. Esses gestos não pretendem comunicar algo ou mudar a ação dos outros, mas se tornam em ferramentas para o bebê. Os gestos privados surgem uma vez que as funções comunicativas externas iniciais dos gestos se tornam internamente orientadas, ou seja, quando se tornam instrumentos de comunicação consigo mesmo. Situação, então, que parece acontecer bastante cedo no desenvolvimento infantil. A função desses gestos é permitir a análise e compreensão do que a criança está construindo quando começa a usar os objetos e entender a complexidade que isso envolve (RODRÍGUEZ, 2009).

Os gestos e usos privados proporcionam um momento de análise sobre o que está acontecendo, o bebê faz isso para tentar regular, pensar e compreender suas ações sobre o objeto usado e traçar análise sobre suas ações. Dessa forma, não é suficiente apresentar um objeto a uma criança pequena: precisamos estar atentos aos gestos e usos que essa mesma criança encadeia posteriormente. Por quê?

Rodríguez (2012) tem identificado diferentes formas de usos e tipos de gestos privados que vão surgindo ao longo do desenvolvimento e que podem sinalizar ao profissional ou familiar se os cursos de processos cognitivos e subjetivos de uma criança merecem preocupação ou não.

- Gestos e usos ostensivos: a criança usa o objeto para pensar no que foi feito e nas ações que podem ser modificadas para alcançar a meta. Um exemplo sobre os gestos ostensivos se expressa quando a criança pega um objeto e aponta para alguma característica que faz parte essencial do uso canônico e solução do problema.
- Gestos privados de apontar: a criança aponta para o lugar onde ela pode ter problemas, tentando expressar que há alguma coisa que não ocorre como deveria ser com relação ao uso particular do objeto, uma dificuldade de resolução de conflito. Um exemplo disso ocorre, em situação de pesquisa, quando a criança indica a si mesma o lugar no poste onde o anel deve ser colocado ao ser convencionalmente usado. Brinquedos de encaixe costumam ser indicados para atividades de reabilitação de crianças pequenas: observar que ela está realizando gestos privados de apontar, com o intuito de indicar suas dificuldades diante daquele desafio pode gerar uma relação com o adulto muito mais afetuosa e menos mecânica.
- Gestos simbólicos privados: a criança produz símbolos para compreender algo sobre a maneira como o objeto funciona. Um exemplo que pode ilustrar os gestos simbólicos privados é quando a criança pega a colher vazia e a usa como se tivesse algum alimento. Há uma tentativa de referendar o uso na ausência explícita do elemento que permite essa forma de utilização do objeto (não há comida na colher). Quando esses gestos simbólicos aparecem, no que concerne ao desenvolvimento atípico, merecem ser motivados em encadeamentos que interessem aos bebês, uma vez que relacionam-se a características de pensamento superior.

Além dessas breves reflexões, para que precisamos considerar esses gestos e o que isso tem a ver com a inclusão? Os argumentos e os dados, construídos nos últimos anos, indicam que há uma necessidade de rever a forma como os relacionamentos e os contextos afetivos, educativos e comunicativos são significados. Especialmente no caso de crianças com desenvolvimento atípico.

A riqueza das atividades, a importância da qualidade do envolvimento afetivo do adulto e a construção de situações que exijam ações autônomas por parte da criança fazem parte dos principais elementos a serem considerados. Os gestos e usos privados descritos anteriormente não se encontram apenas em casos de crianças típicas. Pelo contrário, há evidência importante do papel que as ações de envolvimento do adulto têm no processo da criança.

Para ilustrar o que estamos dizendo apresentamos o trabalho de Rodríguez e Palacios (2007) que analisa situações observadas no desenvolvimento de Nerea. Ela é uma criança com síndrome de Down que fez parte de uma pesquisa em que os autores apresentavam um brinquedo de pirâmide de anéis que deviam ser colocados num poste.

Os pesquisadores fizeram um estudo longitudinal com registro audiovisual aos 12, 15 e 18 meses. Embora nem aos 12 nem aos 15 meses Nerea tenha realizado gestos privados, aos 18 eles se tornaram evidentes. Não obstante, também devemos salientar as ações de gestos ostensivos e de apontar por parte dos adultos. No caso da criança mencionada parece que o adulto age da mesma forma que o faria com uma criança com desenvolvimento típico. As ações de apontar (*pointing*) e ostensão por parte do adulto indicam isso.

Contudo, como foi dito, Nerea surpreende no 18º mês. No registro foram identificados poucos gestos privados. No entanto, foi no tempo extra da filmagem, que a criança fez vários gestos privados, então percebidos pelos pesquisadores. Os gestos privados observados indicam que Nerea estava realizando comportamentos de autorreflexão. Nesse caso, os pais dela tiveram um papel fundamental porque, com o tempo, deram as pistas para Nerea construir tecido intrincado e sutil de mediadores semióticos, fornecidos por eles no uso compartilhado dos objetos (RODRÍGUEZ; PALACIOS, 2007).

O caso permite-nos trazer à tona o papel dos relacionamentos e das potencialidades da criança com deficiência. Ações enriquecidas, objetos carregados de signos dinâmicos, afetividade envolvente e outros aspectos que podem ser definitivos no processo de desenvolvimento. Por fim, podemos afirmar que esse tipo de vínculo fornece à criança uma potencialidade enorme para refletir e autoanalisar o que está sendo feito por parte dele. Em intervenções sugeridas por programas de Educação Precoce precisamos estar atentos aos indícios dessas capacidades de reflexão e autoanálise, e não apenas a habilidades e destrezas psicomotoras.

Tanto os gestos ostensivos e de apontar por parte do adulto, que tentam exagerar as possibilidades do objeto, seu uso e suas propriedades contextuais, como os gestos privados do bebê após se apropriar dos usos convencionais dos objetos, são uma mostra do que estamos querendo explicar. As ações do adulto e os processos de metarreflexão e autorregulação por parte do bebê são essenciais na transformação do processo de desenvolvimento.

As formas de relacionamento construídas com a criança atípica podem estar tingidas de aspectos afetivo-genéticos que determinam os modos de aproximar o objeto, de sobre-enfatizar as ações do adulto e até sobreatuar os usos e funções dos objetos, fato que num contexto sem rótulos acerca do desenvolvimento talvez seria diferente. Essas formas de ação deverão ser analisadas e consideradas no caso de crianças com algum tipo de deficiência.

As interações triádicas bebê–adulto–objeto no contexto escolar

As interações entre adultos e bebês com desenvolvimento típico ou não no contexto escolar também têm a mediação dos sistemas semióticos e a perspectiva da interação triádica na construção do sistema compartilhado de significados canônicos e simbólicos de objetos (PALACIOS; RODRÍGUEZ, 2014). Acrescentamos também estarmos já imbuídos do entendimento da importância da creche para as crianças com deficiências especiais tanto pelo seu direito à educação, garantido em lei, quanto para

a construção de aprendizagens significativas para seu desenvolvimento específico, seja qual for o grau de comprometimento delas.

Desse modo, verificamos que a creche para bebês é o lócus privilegiado por ter os educadores formados para a Educação Infantil e Educação Precoce, além de uma equipe multidisciplinar para o acompanhamento do desenvolvimento infantil. A criança participa desse contexto com igual desempenho em relação ao ambiente familiar. A professora, assim como a mãe ou pai, apresenta os usos convencionais dos objetos para sua turma de bebês da mesma forma que pais vivenciam situações familiares em que os objetos estão presentes. Porém, além de apresentar os objetos e refletir sobre o envolvimento afetivo, a professora organiza o ambiente para que experiências situacionais promovam as interações entre as crianças e ela (RODRÍGUEZ *et al.*, 2017). Essa organização funciona como um *scaffolding* (BRUNER, 1975), no qual a intencionalidade da professora está em ensinar os vários signos utilizados com várias funções em contextos de educar e cuidar que facilitem o compartilhamento dos significados com as crianças da turma da creche.

Assim as crianças iniciam o processo de entendimento dos usos canônicos da materialidade da creche apresentada pelas educadoras no exercício diário do educar e do cuidar. Os bebês são alimentados e higienizados, brincam, dormem na creche, interagem com adultos e outros bebês mediados pelos objetos específicos de cada situação. Portanto, o contexto da creche tem educadoras e vários bebês em situações vividas cotidianamente que trazem inúmeras possibilidades de compartilhamento de significações interpessoais. O adulto como organizador destas experiências cotidianas escolares/familiares tem papel fundamental no desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual. Estudos recentes (CÁRDENAS, 2012; CÁRDENAS; RODRÍGUEZ; PALACIOS, 2014) indicam que crianças com síndrome de Down em interações triádicas demonstram usos simbólicos de objetos, com variados tipos e níveis de complexidade, aos treze meses e meio de vida, desencadeados pelo adulto quando responsivo às suas interações.

Consideramos que essas interações adulto/criança/objeto e criança/criança/objeto possibilitam a construção da função simbólica,

fundamental para o desenvolvimento do faz de conta, desencadeando brincadeiras repletas de significações públicas e compartilhadas entre os partícipes dessas relações.

As crianças que apresentam deficiências podem se beneficiar da construção dos primeiros símbolos a partir do entendimento da função canônica dos objetos, pois é o cerne do entendimento do signo. Situações como colocar uma coisa no lugar de outra tornam-se corriqueiras, que poderá facilitar a construção da linguagem oral, uma das funções psicológicas mais prejudicadas nas doenças neurológicas.

Diante do que trouxemos para este capítulo, queremos encerrar nossa discussão enfatizando que a criança com desenvolvimento atípico precisa ter o direito, desde os seus primeiros dias de vida, ao atendimento especializado e digno em todas as instâncias, ressaltando a saúde e educação. Mas é urgente e necessário que essa criança seja compreendida e atendida não apenas pelo rótulo de um diagnóstico – por exemplo, deficiências ou microcefalia. Ela tem o direito de ser uma criança com a qual o adulto interaja para lhe mostrar o mundo, seus objetos, usos, significados; ela tem o direito de ser uma criança que demonstre o seu potencial de compreensão, que seus gestos sejam tomados em uma cadeia de significados e não apenas como uma reação quase reflexa ao que o mundo lhe apresenta.

É por isso que defendemos que essa criança seja atendida por profissionais que enxerguem além dos protocolos sugeridos pelas políticas públicas, compreendendo que o seu papel na relação que estabelece com os bebês extrapola uma estimulação. Essa criança, ainda nos seus primeiros meses de vida, precisa ter assegurado o direito de estar entre outras crianças em situações lúdicas e de brincadeira, porque são essas as situações em que, apesar de algum limite orgânico ou biológico, vão direcioná-la a um curso de desenvolvimento mais interessante e autônomo.

Referências

BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, Daniele Nunes H.; ABREU, Fabrício S. D. *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015. p. 91-110.

BASILIO, Marisol; RODRÍGUEZ, Cintia. Usos, gestos y vocalizaciones privadas: de la interacción social a la autorregulación. *Infancia y aprendizaje*, v. 34, n. 2, p. 181-194, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce*. Brasília: MEC; SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Coordenação da Educação Infantil. *Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil – RCNEI*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial. *Referencial curricular para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEF/SEE, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor decorrente de microcefalia*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006a. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_estimulacao_crianças_0a3anos_neuropsicomotor.pdf . Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: Educação infantil*. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12654-saberes-e-praticas-da-inclusao-educacao-infantil> . Acesso em: 9 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política nacional de atenção integral à saúde da criança: orientações para implementação*. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: http://www.saude.pr.gov.br/arquivos/File/Politica_Nacional_de_Atencao_Integral_a_Saude_da_Crianca_PNAISC.pdf

BRASIL. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRUNER, Jerome. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BRUNER, Jerome. From Communication to Language: a psychological perspective. *Cognition*, v. 3, p. 255-287, 1975.

CÁRDENAS, Karina. Primeros usos simbólicos de niños con síndrome de Down en contextos de interacción triádica: un estudio longitudinal entre los 12 y 21 meses de edad. Tese doctoral. Universidad Autónoma de Madrid: Facultad de Psicología, 2012.

CÁRDENAS, Karina; RODRÍGUEZ, Cintia; PALACIOS, Pedro. First symbols in a girl with Down syndrome: A longitudinal study from 12 to 18 months. *Infant Behavior & Development*, n. 37, p. 416-427, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.06.003>. Acesso em: 8 ago. 2016.

CAVATON, Maria Fernanda Farah; MIETO, Gabriela Sousa de Melo; SANTOS, Gêssica Souza. O desenvolvimento cultural da criança pequena: dos usos dos objetos à fala e ao faz de conta. In: BORGES, Fabrícia T.; BARBATO, Silviane B.; FORMIGA SOBRINHO, Asdrúbal B. (org.). *Experiências inovadoras e identidade: formação de professores, transmídia e criatividade*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

DIAS, Priscilla Nascimento. *O desenvolvimento cultural do bebê: o uso do livro como objeto mediador*. 2019. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LOTMAN, Yuri. On the semiotic sphere. *Signs Systems Studies*, v. 33, n. 1, p. 205-226, 2005. Texto original de 1984.

GIRADE, Halim Antonio; DIDONET, Vital. *O município e a criança de até 6 anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos*. Brasília: Unicef, 2005.

MARTÍ, Eduardo; RODRÍGUEZ, Cintia. *After Piaget*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2012.

MIETO, Gabriela Sousa Melo; SANTOS, Paulo França; TELLES, Stela. Letramento de crianças pequenas: brincar, jogar, incluir. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah. *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental*. Aracaju: Edunit, 2016. p. 139-154.

PALACIOS, Pedro; RODRÍGUEZ, Cintia. The development of symbolic uses of objects in infants in a Triadic context: a pragmatic and semiotic perspective. *Inf. Child Dev.*, n. 24, p. 23-43, 2014.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

RODRIGUES, Ana Paula; RENGIFO-HERRERA, Francisco. *Quando comer não é suficiente: tríade, cuidado/educação, desenvolvimento e uso dos objetos durante as refeições em duas creches do DF*. Em preparação.

RODRÍGUEZ, Cintia. *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

RODRÍGUEZ, Cintia. The “circumstances” of gestures: proto-interrogatives and private gestures. *New Ideas in Psychology*, n. 27, p. 288-303, 2009b.

RODRÍGUEZ, Cintia; MORO, Christiane. *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós, 1999.

RODRÍGUEZ, Cintia; MORO, Christiane. Objeto, comunicación y símbolo: una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, n. 23, p. 323-338, 2002.

RODRÍGUEZ, Cintia; PALACIOS, Pedro. Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behavior and Development*, n. 30, p. 180-194, 2007.

RODRÍGUEZ, Cintia *et al.* Executive Functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year/ Funciones Ejecutivas y acción educativa en la Escuela Infantil: usos y gestos privados al final del primer año. *Estudios de Psicología*, v. 38, n. 2, p. 385-423, 2017.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOEIRA, Albenira Alves Rodrigues. *Investigando a família e a escola no contexto educacional especializado de crianças de zero a três anos*. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VALSINER, Jan. *Culture in minds and societies*. New Delhi: Sage, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R. *A história do comportamento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 2005.

ZITTOUN, Tania; MIRZA, Nathalie Muller; PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. Quando a cultura é considerada nas pesquisas de psicologia do desenvolvimento. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 65-76, 2007.

Sobre os autores



Aldo Ocampo González – Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), con estatus asociativo al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Profesor del Programa de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile. Director de *Polyphonia – Revista de Educación Inclusiva*. Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva (REDIPE, Ecuador, 2008).

Cecilia Satriano – Docente de la Facultad Psicología, Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina, y del Programa de investigación Abordaje a la Niñez. Doctora en Psicología (UNR), magíster en Ciencias Sociales y Política (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO), investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario (CIUNR).

Celeste Azulay Kelman – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É fundadora e primeira coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel – Professora aposentada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Pesquisadora do Laboratório de Microgênese nas Interações Sociais (LABMIS), coordenou o curso de Especialização em Desenvolvimento humano, educação e inclusão (UAB e PGPDS/UnB).

Edneusa Lima Silva – Psicóloga pela Universidade Estácio de Sá, professora e coordenadora do curso de Psicologia da Faculdade Sul Fluminense, mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Erenice Natalia S. de Carvalho – Professora da Associação Objetivo de Ensino Superior (ASSOBES). Pesquisadora associada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. Consultora da Secadi/MEC, da Secretaria de Estado de Educação do DF e da Federação Nacional das Apaes. Realiza estudos continuados sobre educadores em Educação Especial e inclusão escolar. Editora científica da *Revista Apae Ciência*.

Francisco José Rengifo-Herrera – Psicólogo colombiano, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Estuda o desenvolvimento de valores sociais em crianças e adolescentes, bem como a análise dialógica de contextos educacionais. Realiza estudos na Educação na Primeira Infância ligada a perspectivas semióticas e triádicas.

Gabriela Sousa de Melo Mietto – Psicóloga, professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, ambos da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura; e Desarrollo Temprano y Educación da Universidad Autónoma de Madrid, Espanha. Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

Isabel Sousa Rodrigues – Pedagoga formada pela UFRJ. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Participou como pesquisadora auxiliar no Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), em 2017 e 2018, e no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS) do CNPq.

Julia Chamusca Chagas – Psicóloga, mestre e doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É psicóloga escolar e coordenadora da Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEduca) pela Universidade de Brasília.

Juliana Eugênia Caixeta – Graduada, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora adjunta da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão e do Laboratório de Apoio e Pesquisa em Ensino de Ciências da Faculdade UnB Planaltina.

Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Psicóloga pela Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto, professora Associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e dos Programas de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde e em Direitos Humanos e Cidadania. Estuda os processos de tornar-se humano: subjetivação, desenvolvimento e educação.

Maria do Amparo de Sousa – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

Maria Izabel dos Santos Garcia – Professora adjunta do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES-DESU). Coordenadora de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*/ INES-DESU, professora do mestrado profissional em Educação Bilíngue. Membro da Comissão Permanente de Publicações Bilíngues do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT-INES), pesquisadora e membro do Comitê Internacional da revista *Polyphonia* do Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

Maria Fernanda Farah Cavaton – Professora associada da Faculdade de Educação/UnB, na área de Educação Infantil. Estuda desenvolvimento infantil, construção de conhecimento da criança pequena com o outro, mediada por objeto, fala, desenho e escrita. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult) e do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI).

Márcio Souza Santos – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira, SP.

Paulo França Santos – Professor hospitalar da Associação das Pioneiras Sociais (Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação), Salvador, BA. Pedagogo pela Universidade Católica de Salvador, mestre e doutor em Psicologia pela Universidade de Brasília, com pós-doutorado pela Universidade Autônoma de Madrid, Espanha. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Psicóloga, mestre e doutora pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília com pós-doutorado em Sciences de l’Education pela Universidade Paris V – René Descartes e em Teoria i Història de l’Educació pela Universidade de Barcelona. Professora associada do Instituto de Psicologia da UnB.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela UnB, e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem, contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

Sueli de Souza Dias – Professora e psicóloga da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Integrante do Diálogo: Laboratório de Práticas Dialógicas em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Principais temas de interesse e atuação: psicologia cultural, desenvolvimento humano, deficiência intelectual, educação inclusiva.

Suzi Brum de Oliveira – Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, doutoranda em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Psicóloga do município de Resende-RJ.

Valéria Marques de Oliveira – Professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Psicologia. Doutora em Psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga, psicopedagoga. Líder do Grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias.

Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e UAB/UnB.

EDITORA



UnB

