

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

Volume 2



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: trajetórias

Volume 2



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



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	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) 3107-3700
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

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

 Formato PDF.
 ISBN 978-65-5846-106-7 (v. 2).

 1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento
 humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane
 (org.).

CDU 376

Sumário

Apresentação . 10

Trajetórias em práticas . 14

Capítulo 1 . 15

Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar

*Valéria Marques de Oliveira | Priscila Pires Alves
Márcio Souza Santos | Luana Freitas de Luquez Cruz
Carolina Gonçalves da Silva Fouraux*

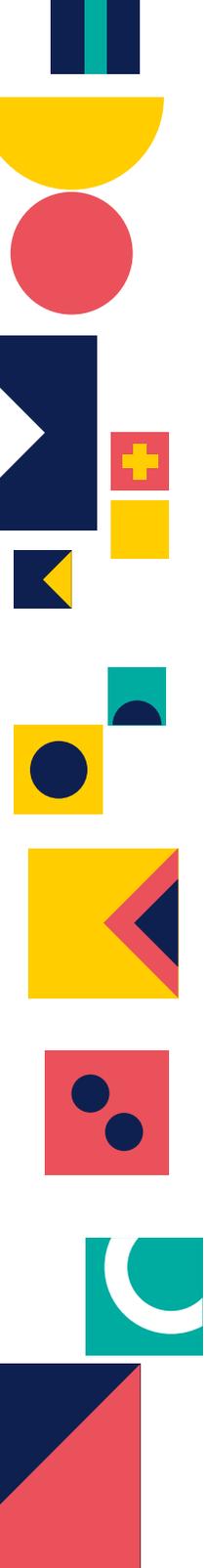
Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: um desafio profissional .	32
Comentários conclusivos .	35

Capítulo 2 . 42

Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos: a democracia vista por dentro da escola

Maristela Rossato | Fabrícia Teixeira Borges | Roseane Cunha

Escolas inclusivas: reflexões sobre o grupo social sujeito da inclusão .	43
Professores inclusivos: reflexões sobre o sujeito nas ações relações pedagógicas .	46
Estudantes incluídos: reflexões sobre o sujeito na aprendizagem escolar .	49
Relatos da experiência de uma professora inclusiva .	50
Comentários conclusivos .	55



Capítulo 3 . 58

Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotado: garantias, discrepâncias, cenários e possibilidades

Jane Faria Chagas-Ferreira

- Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação . 59
- Discrepâncias entre os dispositivos legais e a realidade do Atendimento Educacional Especializado ao aluno superdotado . 60
- Os estudantes com altas habilidades/superdotação: público-alvo das políticas de inclusão . 63
- O enriquecimento curricular, estratégias de aceleração curricular e as salas de recursos: estratégias e possibilidades . 67
- Comentários conclusivos . 72

Capítulo 4 . 85

Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

Júlia Cristina Coelho Ribeiro | Silviane Barbato

- A polifonia do discurso e as demandas atuais de inclusão . 87
- A contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência . 89
- O lugar social da deficiência e a mediação dos professores regentes e dos professores do AEE . 93
- AEE formação continuada: a perspectiva do Ensino Dialógico . 97
- O modelo de escola inclusiva é um conceito em transição . 103
- Comentários conclusivos . 105

Capítulo 5 . 113

El desarrollo de trayectorias de identificación en estudiantes españoles con dificultades de aprendizaje

Jesús Rubio-Jiménez | María Fernanda González

- Cultura, escuela e identidades: la identidad desde un enfoque sociocultural . 114
- La escuela como contexto regulador de la experiencia . 115
- Identidades en acción . 117
- La identidad como producto discursivo . 120
- Identidad narrativa . 121
- Trayectorias de identificación . 122

Niveles de análisis y modelos locales de identidad . . .	126
“Buenos” y “malos” estudiantes . . .	128
Conclusiones . . .	134

Capítulo 6 . . . 140

Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

Kátia Rosa Azevedo

E quando os Outros ascendem ao Ensino Médio... . . .	149
Comentários conclusivos . . .	160

Capítulo 7 . . . 169

Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do espectro do autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem

Patrícia Rebeca Silva Morato Mello | Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves | Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha

Conhecendo o autismo: histórico, definição, causas e diagnóstico . . .	170
Entre pais e filhos autistas . . .	179
O autismo e os desafios para inclusão numa perspectiva dialógica . . .	181
Linguagem: uma nova forma de se comunicar . . .	183
Ecolalia . . .	184
Adaca: um método facilitador . . .	185
Comentários conclusivos . . .	189

Práticas reflexivas . . . 194

Capítulo 8 . . . 195

A equoterapia na escolarização da criança com transtorno do espectro autista: o trabalho colaborativo com cavalos na prática inclusiva

Francelina de Queiroz Felipe da Cruz | José Ricardo da Silva Ramos

As ações escolares e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades . . .	196
Autismo, equoterapia e o Outro primordial: desafios na inclusão . . .	198
Inclusão escolar pela equoterapia: como atua uma equipe interdisciplinar . . .	199
Equoterapia, inclusão e interação social no contexto de práticas colaborativas . . .	201

Equoterapia e a compreensão de si em si no contexto da aprendizagem: narrativas e reflexões para além do TEA . . .	204
Comentários conclusivos . . .	208

Capítulo 9 . . . 211

Criança, família e escola na inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e com baixa visão

Patrícia Cristina Campos Ramos | Dione Eduardo da Silva Fernandes

Importância das relações família-escola na efetivação do processo de inclusão . . .	212
Ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais no caso de Biel . . .	214
O estudo do processo de inclusão escolar de Biel . . .	221
a) A importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e a inclusão de Biel . . .	225
b) A toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno, relacionando seu acometimento às NEE . . .	229
c) A existência de inclusão efetiva ou exclusão velada do aluno por si mesmo, pelos alunos regulares e professores . . .	231
Considerações a respeito do caso de Biel . . .	233
Comentários conclusivos . . .	236

Capítulo 10 . . . 244

Protagonismo em crianças do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão

Lowanny de Souza Versiane | Rossana Beraldo

A cultura inclusiva como um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída . . .	247
Uma perspectiva ética e êmica para ouvir as crianças e aprender com elas . . .	250
A prática dialógica como fonte potencial do protagonismo em crianças . . .	253
Comentários conclusivos . . .	261

Capítulo 11 . 266

Educação Inclusiva e desafios político-pedagógicos:
a organização da escola contemporânea à luz da
Teoria Crítica

Élida Soares de Santana Alves | Allan Rocha Damasceno

- Percursos... trilhas... caminhos: concepção metodológica . 268
- Análises e discussões... pensando a escola inclusiva contemporânea . 268
- Comentários conclusivos . 278

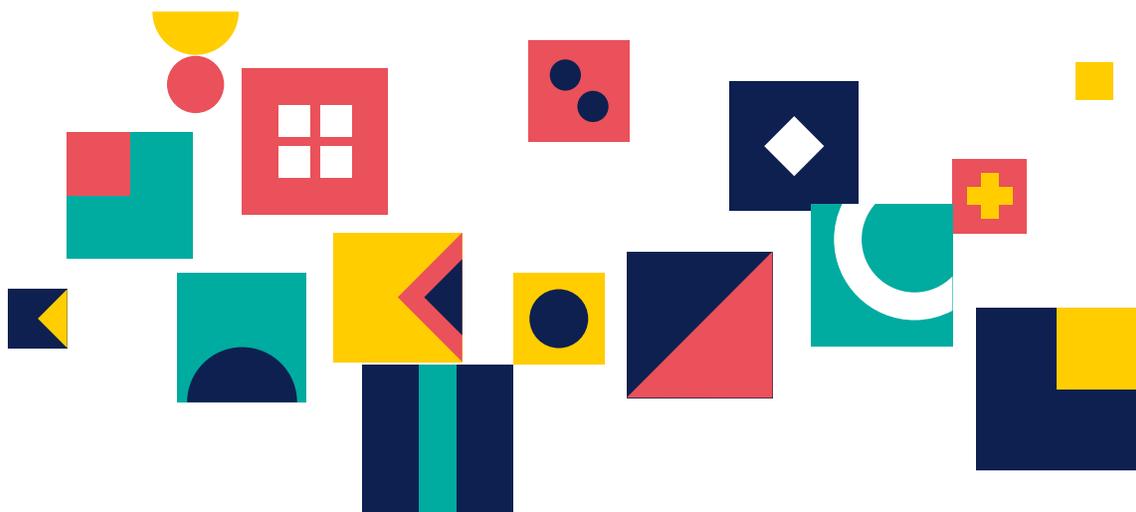
Capítulo 12 . 281

Projeto de desenvolvimento compensatório da
Deficiência Intelectual: aprendendo inglês na inclusão

Fabiola Ribeiro de Souza

- O projeto Speaking English in the 2014 World Cup . 283
- Descrição detalhada da experiência . 285
- Considerações sobre o projeto . 290
- Comentários conclusivos . 292

Sobre os autores . 296



Apresentação



O segundo volume da série *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias*, oferece-nos a oportunidade de acompanhar trajetórias e práticas reflexivas na Educação Especial nos sistemas de ensino. Os processos que delineiam a temática da inclusão nos auxiliam nos desafios de um fazer que acolhe concretamente a diversidade e garante o acesso democrático de todos ao espaço de escolarização de forma ampla, plural e emancipatória.

Mudanças na escola oportunizam mudanças nas práticas nas comunidades e sociedade. As parcerias na Educação Inclusiva são um bem de todos e envolve a mudança na dinâmica escolar, que transformam a todos não apenas em termos de habilidades, mas também em valores éticos na convivência saudável e harmoniosa entre o *eu-outro* – que se realiza no *nós*.

Este segundo livro é resultado do fortalecimento dos diálogos entre universidade-escola e de uma longa parceria de grupos do Laboratório de Pesquisa e Inovação *Ágora-Psyché* – Psicologia no Espaço Público e suas Interdisciplinaridades com os diferentes laboratórios do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, grupos de pesquisa, do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, grupos de trabalho parceiros na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e pesquisadores colaboradores da América do Sul que se reuniram para dialogar, escrever e publicá-lo. Partimos da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia Dialógica para promover novas reflexões para o fazer cotidiano, concreto e inovador, enfocando relatos de professores, estudantes, famílias em suas trajetórias na inclusão.

Para nós, as políticas públicas realizadas no diálogo dos profissionais que vivenciam essa realidade no cotidiano das escolas apontam para soluções conjuntas que atendam as singularidades de cada criança, adolescente e adulto. Em condições saudáveis de vivência e suporte mútuo, num ambiente que

se orienta para o aprendizado de estudantes e professores. A autonomia e a convivência profissional e interdisciplinar entre professores são fundamentais para as propostas de formação continuada que nossos grupos vêm realizando.

A Educação Inclusiva, considerada como um requisito fundamental de sociedades democráticas, vem sendo implementada pelos profissionais envolvidos com a construção da educação de qualidade, sejam eles professores em classes e escolas inclusivas, formadores ou responsáveis pela elaboração e atualização das políticas públicas. Embora ainda carregada de ambiguidades conceituais e divergências entre especialistas e educadores, especialmente quanto aos seus aspectos teórico-práticos, tem-se observado um expressivo incremento de estudos e publicações sobre o tema da inclusão.

Os textos que compõem o livro defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico que geram novas culturas, novas práticas e soluções para cada caso. Este volume aborda temas relevantes à discussão, visando, assim, promover a qualificação de professores e de profissionais ligados à educação e áreas afins, que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, em hospitais, em associações e diferentes contextos educacionais digitais e analógicos.

Entre as políticas instituídas que dão a garantia do acesso à Educação Inclusiva e às suas práticas, há caminhos que precisam ser partilhados de forma a contribuir para a integração de saberes e fazeres e que possibilitem reflexões sobre esse movimento. Assim, a condição de um viver inclusivo constitui uma conjunção de fatores que precisam levar em conta o caráter idiossincrático de cada sujeito e o modo como desenvolve suas potencialidades, função do meio escolar e também do seu campo social. Diante da demanda urgente de uma formação continuada, desejamos que os capítulos que elegemos como relevantes para este volume possam introduzir os educadores nessa problemática e também desencadear reflexões e ações situadas para o desenvolvimento sociocultural de nossos países e para o conhecimento de ações cidadãs que oportunizem, sobretudo, que o processo de escolarização ofereça a todos a oportunidade de convivência na construção de respeito mútuo às diferenças. Nesse sentido, a proposta

visa efetivar interações em que os temas fundamentais sejam tratados em sua interdisciplinaridade, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, mas em mudanças de trajetórias.

Ao ressaltar a relevância em basear o processo de formação dos professores e dos profissionais envolvidos em contextos educativos no eixo epistemológico da educação, da psicologia e das tecnologias contemporâneas, esperamos contribuir, também, para a concretização da transformação do cenário educacional, na promoção dos direitos humanos e da igualdade. A articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais possibilitará aos professores nas escolas, hospitais e comunidades a construção de uma prática inclusiva extensiva a todos a partir da prática reflexiva, de acordo com os contextos em que atuam.

O livro está organizando em duas partes, sendo a primeira a das trajetórias em práticas. O primeiro capítulo, de Valéria Marques, Priscila Pires Alves, Márcio Souza Santos, Luana Freitas de Luquez Cruz e Carolina Gonçalves da Silva Fouraux, trata do tema da mediação e sua contribuição para narrativas emancipatórias em interação na inclusão social e escolar. O segundo capítulo, de Maristela Rossato, Fabrícia Teixeira Borges e Roseane Cunha, discute a democracia nas escolas inclusivas a partir da perspectiva de uma construção coletiva, apontando seus desafios e possibilidades. O terceiro capítulo, de Jane Faria Chagas-Ferreira, trata do tema do Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno de altas habilidades/superdotado. O quarto capítulo, de Júlia Cristina Coelho Ribeiro e Silviane Barbato, traz o estudo do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar, buscando compreender quais significados e práticas têm sido construídos por professores nas diferentes escolas do Distrito Federal. O quinto capítulo, de Jesús Rubio-Jiménez e Maria Fernanda González, apresenta conceitos que analisam as trajetórias de identidade de jovens espanhóis com dificuldades de aprendizagem. O sexto capítulo, de Kátia Rosa Azevedo, propõe reflexões sobre jovens com diagnóstico de deficiência intelectual no ensino médio. O sétimo capítulo, de Patrícia Rebeca Silva Morato Mello, Tainá Mani Almeida, Priscila Pires Alves e Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha, trata do uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem para pessoa com transtorno do espectro do autismo.

Na segunda parte, são apresentadas práticas reflexivas: o oitavo capítulo, de Francelina de Queiroz Felipe da Cruz e José Ricardo da Silva Ramos, apresenta o estudo das possíveis contribuições da equoterapia na inclusão escolar e social da criança com Transtorno do Espectro Autista. No nono capítulo, de Patrícia Cristina Campos-Ramos e Dione Eduardo da Silva Fernandes, a tríade família, criança e escola é discutida no caso de inclusão escolar de um aluno com toxoplasmose congênita e baixa visão. No décimo capítulo, Lowanny de Souza Versiane e Rossana Beraldo apresentam reflexão sobre o protagonismo de crianças do ensino fundamental na produção de significados para o estabelecimento de uma cultura da inclusão, com a construção da cidadania e autonomia. O décimo primeiro capítulo, de Élide Soares de Santana Alves e Allan Rocha Damasceno, traz uma contribuição, a partir da Teoria Crítica, sobre os desafios político-pedagógicos na Educação Inclusiva. O décimo segundo capítulo, de Fabíola Ribeiro de Souza, enfoca as práticas reflexivas apresentando um projeto de desenvolvimento compensatório da deficiência intelectual através da aprendizagem do inglês.

As trajetórias e práticas reflexivas apresentadas neste volume convidam-nos a refletir sobre a necessidade urgente de se pensar o processo de inclusão a partir da diferenciação das demandas que se revelam e que nos mobilizam no confronto com a alteridade, produzindo saberes e fazeres que promovem aprendizagens contínuas nas atividades do cotidiano da Educação Inclusiva.

Esperamos que os diálogos com os autores deste livro gerem discussões sobre a inclusão entre os profissionais envolvidos com o cotidiano das escolas inclusivas, orientando o desenvolvimento de novas ferramentas que lhes permitam também refletir sobre suas próprias práticas, contribuindo efetivamente para a construção de conhecimentos que venham prover novas condições de socialização e desenvolvimento que atendam à diversidade docente e estudantil.

Boa leitura!

Priscila Pires Alves
Silviane Barbato
Rossana Beraldo



Capítulo 6

Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

Kátia Rosa Azevedo

Por influência de diretrizes internacionais e nacionais – com destaque especial para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e para a recente Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) –, os alunos com deficiência intelectual (DI) constituem atualmente o maior grupo entre todas as deficiências atendidas nas escolas regulares de Brasília-DF (BRASIL, 2016). Contrastando com esse incremento de matrículas, verifica-se uma omissão no contexto da legislação (CARVALHO, 2006) e uma escassa discussão no âmbito dos debates e da literatura sobre possibilidades educacionais para jovens com DI, sobretudo no segmento de Ensino Médio. No levantamento realizado por Sposito e Galvão (2009), por exemplo, constata-se que apenas 3,4% das pesquisas em nível de pós-graduação em Educação estão relacionadas à educação de jovens com deficiência.

Em estudo realizado no estado da Califórnia, Downing (2005) relata que, apesar de os estudos comparativos declararem que a Educação Inclusiva oferece resultados mais positivos para estudantes com diagnóstico de DI que as escolas especiais, poucos estudantes com deficiência intelectual mais severa experienciam ambientes inclusivos, um fato que se torna particularmente evidente no nível de Ensino Médio.

No Brasil, esse cenário converge para o fato de que – a despeito do crescente incremento no número de matrículas de alunos com diagnóstico de DI nas séries iniciais das escolas regulares – a educação da maior parte dos jovens com deficiência intelectual ainda é responsabilidade de

escolas exclusivamente especiais, ligadas a instituições especiais privadas de caráter filantrópico (CARVALHO, 2006), ou das classes especiais, e até do segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA interventivo), o que concorre para uma representação da situação educacional dessa população como uma questão pertinente apenas à Educação Especial, desvinculada da educação comum.

Entendemos que cada tempo escolar, cada nível e cada modalidade de ensino representam um desafio único para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Por conseguinte, os estudantes com deficiência intelectual que conseguiram acesso ao Ensino Médio, em turmas regulares, estão em posição de destaque, mas as demandas advindas da inclusão desse grupo geracional, nesses níveis mais elevados de ensino, têm suas particularidades, inclusive em função da fase do ciclo de vida que vivenciam, e por isso devem ser pensadas como uma etapa singular e diferenciada das demais.

Vale esclarecer ainda que, não obstante o Ensino Médio constituir uma etapa da escolarização que coincide com períodos da vida dos jovens, geralmente entre 14 e 18 anos, parte dos estudantes desse segmento não se encontra exclusivamente dentro dessa faixa etária, o que faz com que a formação em nível médio também coincida com outros períodos da juventude ou até mesmo com a vida adulta (WELLER, 2014). Essa é uma situação comum entre jovens com diagnóstico de DI que fazem jus à adaptação curricular de grande porte, representada pela adaptação de temporalidade. Nessa modalidade de adaptação há ajustes no tempo de permanência de um aluno de uma série para outra, resultando numa caminhada pedagógica que pode vir a alcançar o período de vida adulta.

O conceito juventude é um desafio posto para a psicologia e para a sociologia, mas essa complexidade é ainda maior quando se trata de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual cuja escolarização atingiu níveis mais elevados. As representações que circulam ainda hoje sobre os jovens nos levam a produzir uma imagem de juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, de acordo com Carrano (2014), é enxergar a juventude pela falta, o jovem é o que ainda não chegou a ser. Nega-se, assim,

o presente vivido; o jovem é entendido como um pré-adulto, destituído de sua identidade no presente, em função da imagem projetada para ele no futuro. Essa imagem convive com a ideia de que a juventude é um tempo de vida por si só problemático. Enxergar o jovem pela ótica do problema, assim como associar todo jovem com diagnóstico de DI à ideia de “menoridade perene” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 169), é reduzir a complexidade desse momento da vida.

Dayrell e Carrano (2014) argumentam que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. Apesar de considerarem a juventude como um período da vida com alguma unidade, os autores destacam a relevância das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida. Depreende-se daí que, nesse longo intervalo que constitui a juventude, há aspectos comuns e particularidades que precisam ser ressaltados. Estamos dizendo com isso que, de um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária; de outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. Por conseguinte, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

Dayrell e Carrano (2014) esclarecem que a entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que o corpo está pronto para gerar filhos, em que a pessoa sinaliza para uma menor necessidade de proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência. O mesmo não pode ser dito em relação à culminância do processo que se dá com a passagem para a vida adulta. Isso porque se encontra cada vez mais fluida e indeterminada, fazendo com que os próprios marcadores de passagem para a adultez (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) ocorram sem

uma sequência lógica previsível, ou mesmo não ocorram com o avançar da idade, caso dos indivíduos que vivem em uma eterna juventude.

Conforme Madeira (2006, p. 139), até os anos 1970, entendia-se que os acontecimentos definidores dos estágios da vida obedeciam a determinada sequência, assegurando à maioria das pessoas uma dose de previsibilidade, de forma que era possível antecipar que,

[...] após uma infância dedicada a desenvolver a sociabilidade, com ampla dependência em relação aos pais, atingia-se, em torno dos 15 anos, a adolescência – marcada por uma espécie de autonomia relativa, pela busca de mecanismos de rompimento com os laços de família e pela busca da própria identidade. Entre os 18 e os 25 anos – numa categoria que genericamente passou a chamar-se juventude –, a expectativa era de que aquele jovem completasse sua busca e seu período exploratório, amadurecendo para entrar na vida adulta. A partir desse período, numa certa ordem, uma série de acontecimentos balizava sua existência: o primeiro emprego, o casamento, o primeiro filho, o ninho vazio, a aposentadoria e a viuvez, até a chegada da morte.

Contudo, a partir dos anos 1980, os balizadores das normas de infância, juventude e vida adulta começaram a perder a nitidez, na sua fusão com as diferentes categorias etárias e, simultaneamente, os comportamentos não convencionais passaram a ser cada vez mais aceitos pela sociedade (MADEIRA, 2006). A infância se encurta, a adolescência se estende, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta aconteçam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho. Essa situação tende a ocorrer depois dos 30 anos. Nessa ordem, a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nela, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional.

Sob essa ótica, avaliamos que, para o jovem com deficiência intelectual, o sentido de juventude também ganha contornos singulares e, não obstante algumas teorias criadas pelo senso comum abordarem a juventude da pessoa com DI dentro de uma matriz cultural na qual as significações sobre ser jovem são forjadas no modo de viver infantil, esses sujeitos, com suas especificidades, integram a condição de ser humano jovem como outro qualquer. Portanto, também podem vir a experimentar um momento de exercício de inserção social sem estágios e comportamentos previsíveis.

Para Dayrrel e Carrano (2014), as distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele); a diversidade cultural (identidades culturais e religiosas, diferentes valores familiares); a diversidade de gênero (heterossexualidade, homossexualidade, transexualidade); e as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. Logo, mesmo para os que compartilham uma base biológica semelhante, as várias etapas do desenvolvimento são categorias marcadas culturalmente, o que nos leva a compreender o processo constitutivo da adolescência/juventude – para o jovem com rebaixamento cognitivo ou não –, como implicado nas trocas simbólicas e nas significações atribuídas pelos sujeitos, e não somente a partir das marcações biológicas.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que ocorrem ao longo da história. É por isso que, na literatura recente, é consenso dizer que não há tanto uma juventude, e sim juventudes, ou seja, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e respondem a partir de determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que os autores (2014) enfatizam a noção de juventudes, no plural, para mostrar a diversidade existente dos modos de ser jovem.

Dentre esses vários modos de ser jovem, estão os jovens que, em seu processo de desenvolvimento, lidam com os efeitos do diagnóstico de deficiência intelectual recebido na infância. A noção de juventude para eles também deve ser pensada de maneira plural. Nessa mesma linha de

entendimento, Quapper (2001) ressalta que as singularidades ou peculiaridades de grupos ou indivíduos jovens devem ser reconhecidas para que não haja uma objetivação invisibilizante. Tal invisibilização decorre da transformação da juventude em um problema ou categoria estigmatizada, sobre a qual recai a ideia de periculosidade e conflitos. Ou seja, anula-se o que há de singular no sujeito em favor de uma nomeação generalizante. Nesse enquadre invisibilizante, jovens com deficiência intelectual são categorizados, por vezes, como agressivos, explosivos ou passivos.

Sobre essa redução invisibilizante, Downing (2005) alerta que reconhecer as diferenças é condição necessária a todo processo de inclusão. No artigo intitulado *Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: supporting communication*, o autor explica que alguns estudantes de Ensino Médio com deficiência intelectual que não tiveram acesso a estratégias efetivas de comunicação ao longo de suas vidas acadêmicas exibem comportamentos que demonstram suas frustrações por não serem capazes de comunicar efetivamente aquilo que desejam. Nesses casos, os jovens podem ser enquadrados na categoria agressivo e destrutivo sem que nenhuma razão aparente seja reconhecida. De acordo com a autora (2005), o fato de experimentarem durante anos a impossibilidade de comunicar efetivamente aquilo que sentem pode realmente gerar raiva e atitudes de explosão que, na perspectiva do observador, é vista como irracional. Por essa mesma lacuna na habilidade comunicacional, esclarece Downing (2005), outros estudantes com DI desistem de tentar comunicar aquilo que desejam e caem na passividade do desamparo aprendido. Esses estudantes aparentam ser reservados, pouco comunicativos, com interesses limitados, quando, na verdade, eles simplesmente pararam de tentar tornar seus pensamentos conhecidos, e o desânimo e a resignação passiva se tornam a única opção. Em contrapartida, é importante salientar, de acordo com a autora, que, independentemente da idade, nunca é tarde demais para desenvolver as habilidades comunicacionais da pessoa com deficiência intelectual.

Muitas são as possíveis mudanças de trajetórias no curso de vida humano. A natureza biológica oferece condições básicas para o desenvolvimento, mas é a partir da cultura, em interação com os aspectos

subjetivos do sujeito, que emergirão processos psicológicos próprios do ser humano em seus diferentes momentos de vida (DIAS, 2014). Assim, não se podem prever ou designar características universais de desenvolvimento para jovens com diagnóstico de DI, visto que, no curso de suas vidas, diferentes vivências permeadas por inúmeras circunstâncias acontecerão, exigindo que se reflita sobre aspectos socioeconômicos, étnicos, religiosos, escolares, entre outros.

O estudo realizado por Dias (2014) reforça a ideia de que é preciso considerar prioritariamente a diversidade de situações que se apresentam na cotidianidade social de cada jovem. Nesse estudo, a autora busca compreender o desenvolvimento de pessoas com diagnóstico de DI e investiga as relações mútuas entre o diagnóstico e o avanço na escolarização. Álvaro foi um dos sujeitos sobre o qual a autora aprofundou suas análises. Ela apresenta a trajetória de desenvolvimento e a constituição dinâmica de *self* de Álvaro, que tem o diagnóstico indicando deficiência intelectual e evidencia conhecimento desse diagnóstico. Álvaro é um jovem de 30 anos de idade, morador do Distrito Federal. Nesse estudo, a autora aborda as narrativas de si em dois momentos da trajetória de Álvaro (tempo I e tempo II), com uma distância temporal de nove anos entre elas. Essa temporalidade possibilitou observar continuidades e transições, propiciando uma visão longitudinal do caso. Os resultados sugerem que alguns acontecimentos ocorridos na trajetória de Álvaro – o encontro com professores comprometidos, o exemplo positivo da trajetória acadêmica da irmã, o incentivo dos pais, entre outros – tenham funcionado como linhas de clivagem que possibilitaram vivências também encontradas entre jovens adultos sem diagnóstico de deficiência. A fusão entre esses aspectos contribuiu para que esse jovem trilhasse caminhos diferentes dos que tendem a ser culturalmente construídos para aqueles com diagnóstico de DI. Por conseguinte, Álvaro, a despeito do diagnóstico de DI,

[...] demonstra posicionamentos compatíveis com os adultos de nossa cultura, não porque siga processos apenas normativos, mas em função da postura com a qual lida com os acontecimentos cotidianos de modo reflexivo, capaz de

fazer escolhas com responsabilidade [...] E se, de um lado, apresenta dificuldade em lidar com algumas situações de vida, por outro, seu senso crítico o coloca diante de alternativas práticas, deixando espaço para que novas sínteses ocorram (DIAS, 2014, p. 153).

A autora (2014) constata que as experiências pessoais construídas a partir de diferentes eventos biográficos redimensionaram as trajetórias de vida do jovem Álvaro, evidenciando que o desenvolvimento é processo não linear. O estudo destaca “as possibilidades de sucesso, de transições de desenvolvimento e trajetórias alternativas, em lugar das tradicionais ênfases nas dificuldades causadas pela deficiência” (DIAS, 2014, p. 157). Nessa perspectiva, a autora evidencia que, para Álvaro, a conclusão do Ensino Médio funcionou como um dos elementos mediadores dos processos de desenvolvimento adulto, segundo trajetórias em que a deficiência intelectual não figurou como central. Outros estudos também deixam entrever que o diagnóstico de DI não é impeditivo para uma trajetória de desenvolvimento e que é a partir da cultura em interação com os aspectos subjetivos que emergirão processos psicológicos próprios do ser humano jovem.

Em sua dissertação intitulada *Questões Invisíveis e as Histórias Contadas por Jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade*, Sodelli (2010) teve como objetivo investigar os aspectos que contribuem para a vulnerabilidade de jovens com DI ao HIV/Aids. A autora constata que os jovens com DI de uma escola de Ensino Médio relatam experiências cotidianas muito próximas às dos jovens sem a deficiência e que, embora a deficiência intelectual apareça como um dos elementos de vulnerabilidade, esse não é o fator determinante. A vulnerabilidade estaria muito mais relacionada ao âmbito social, em decorrência da carência de espaços sistemáticos de educação preventiva do que da sexualidade do jovem por si só.

Guhur (2007), nessa mesma linha de entendimento, desenvolveu a pesquisa intitulada *A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental* e verificou que ao contrário do que se supõe comumente em relação à capacidade comunicativa de pessoas com

deficiência intelectual, cujo discurso é considerado como incoerente e como pouco capaz de articular-se num diálogo, os sujeitos da pesquisa por ele desenvolvida se constituíram como interlocutores atentos, ativos e expressivos, capazes de compartilhar os sentidos pretendidos nas interações com seus pares.

Também reconhecendo e legitimando o jovem com DI enquanto interlocutor expressivo e capaz de produzir sentido, o estudo realizado por Voltrone e Mendes (2011) sobre a percepção de jovens com DI matriculados na classe comum e egressos de classe especial, sobre suas matrículas na classe especial e comum, indica que esses alunos, apesar da experiência positiva na classe/escola especial, têm preferência pela matrícula na classe comum.

Ainda sobre os estudos que identificam aspectos prospectivos na trajetória de jovens com DI, Maffezol e Góes (2009) relatam que os enunciados oriundos das narrativas desses jovens ora condizem com a postura de um ser jovem-adulto, inclusive indicando reflexividade sobre o cotidiano, ora correspondem a um interlocutor infantil e ingênuo, deixando entrever os efeitos da ação social minimalista e subestimadora. Os autores reforçam o que foi dito anteriormente sobre o inacabamento de um sujeito que é histórica e culturalmente situado e constituído, ou seja, nesse estudo, os autores entendem que as narrativas dos jovens correspondem às vozes do grupo social a que pertencem. São, portanto, ecos de justificativas e asserções que remetem, por um lado, às possibilidades de desenvolvimento e, por outro, estão carregadas de mitos para camuflar e explicar o não desenvolvimento, a não inserção e a não oportunização.

Apresentando achados que destacam a ideia de que as limitações orgânicas se acentuam em função da ausência de interações sociais nas quais o jovem com DI seja reconhecido enquanto sujeito legítimo, Angonese, Boueri e Schmidt (2015), em estudo realizado com 21 jovens com DI recrutados em uma escola especial, sustentam que a concepção que os jovens tinham a respeito de sua própria (suposta) deficiência estava vinculada a dificuldades encontradas em suas histórias escolares, sendo a escola o local de descoberta da deficiência, revelada quando surgiram as dificuldades em aprender conteúdos acadêmicos. Ou seja, os dados

apresentados mostram que a escola teve um papel decisivo na identificação da condição de deficiência de todos os participantes da pesquisa, contribuindo claramente para que eles se descrevessem como lentos, atrasados, incapazes ou com dificuldades de aprender.

E quando os Outros ascendem ao Ensino Médio...

Nosso entendimento reside na ideia de que “a escola de Ensino Médio é a escola do jovem com corpo, emoções, inteligência e projetos de vida” (CARNEIRO, 2012, p. 249). Estamos dizendo com isso que o Ensino Médio [...]

[...] não é apenas uma etapa de formação intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimento a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de construção. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras (WELLER, 2014, p. 149).

Tudo isso também se aplica aos jovens com diagnóstico de deficiência intelectual inseridos nesse segmento de ensino. No entanto, as representações sociais construídas sobre cada tempo escolar são diversas. A Educação Infantil, por exemplo, é concebida como tempo flexível, indefinido, reinventável, tal como a imagem que se tem da infância. As séries/anos iniciais da educação fundamental ainda tentam incorporar essa imagem flexível, mas, à medida que se avança para os últimos anos, para os tempos da adolescência, a rigidez escolar aumenta (KRAWCZYK, 2014). O Ensino Médio carrega a representação de um nível escolar mais rígido em função

de seu papel de preparar para o ensino superior para o vestibular/Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para o trabalho. Krawczyk (2014) ressalta que essa ênfase na função de preparação levou o Ensino Médio e a docência nesse nível a um lugar indecifrável, sem identidade, porquanto responde às referências das demandas de um nível superior cada vez mais hierarquizado e atrelado às demandas do mercado de funções sofisticadas.

Sendo assim, o jovem estudante de Ensino Médio é pensado como se estivesse em treinamento, como aspirante ao ensino superior. Carrano (2014) argumenta que os professores desse segmento vivem um dilema: por um lado, são impelidos pelos próprios jovens a vê-los em suas concretudes e complexidades e garantir-lhes o direito à formação específica de seu tempo; por outro, são forçados a serem eficientes na preparação para outros tempos, outros níveis escolares a que apenas uma percentagem limitada terá acesso.

Nessa linha de entendimento, Arroyo (2014) promove uma discussão fecunda sobre as novas Diretrizes Curriculares da Educação Média e a chegada dos Outros, jovens populares educandos destinatários dessa educação pública média. De acordo com o autor, Outros jovens educandos chegam hoje a essa educação média, e com a chegada dos Outros – entre eles destacam-se os jovens com diagnóstico de deficiência intelectual – à educação média, os currículos, os conhecimentos e as didáticas, o que ensinar e aprender têm tido ênfases diferenciadas. Ou seja, a educação pública média tem agora de reconhecer e responder à “heterogeneidade e pluralidade de condições, aos múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais, culturais, e de desenvolvimento” (BRASIL, 2012, p. 6). Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade.

Arroyo (2014) destaca que esses Outros jovens que chegam ao Ensino Médio – entre eles os com diagnóstico de DI – vão colocando também novas questões: que Ensino Médio se deseja? Que currículos devem ser valorizados? A que conhecimento teriam direito os jovens com diagnóstico de deficiência? Seriam preparatórios para que lugares na ordem social, econômica? É possível implementar currículos que lhes garantam o direito ao saber, a ler, a entender seu lugar na sociedade?

É possível implementar currículos que reconheçam a inexistência de características universais de desenvolvimento para jovens com DI, e que ponderem sobre os diferentes aspectos socioeconômicos, étnicos, religiosos, escolares que atravessam suas vidas?

É complexo e desafiador garantir o direito à igualdade e à diferença, elaborar currículos tendo como referente de sentido o reconhecimento desses jovens Outros que hoje chegam à educação média. O autor argumenta que, apesar de as diretrizes curriculares enfatizarem conceitos universalistas como direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem, núcleo comum, esses conceitos têm como referente um determinado protótipo de cidadão, de humano, de criança, de adolescente, de jovem ou adulto, estabelecidos em padrões históricos de trabalho, de conhecimento. Os conceitos são construídos tendo como referentes. Outros povos, etnias, raças, gêneros, tempos de aprendizagem e tempos de juventudes.

Os sentidos atribuídos aos Outros – adolescentes, jovens e adultos na sociedade, nas escolas e nas universidades “quando lutam por chegar” – são geralmente negativos porque são pensados, medidos e classificados nas concepções construídas com base no referente-padrão: o Nós (ARROYO, 2014). Nessa mesma linha de entendimento, a pesquisa realizada por Pletsch (2014) sinaliza que as práticas pedagógicas desenvolvidas com jovens com diagnóstico de DI seguem padrões tradicionais de ensino-aprendizagem, pautados pela normalização e pela homogeneização dos alunos, de forma que a solução adotada pelos professores, nesse contexto de proposições, é a de se conformarem e aceitarem o mínimo que os alunos fizerem, já que pelo menos eles estariam na escola se socializando.

Resultado semelhante pode ser encontrado na pesquisa realizada por Azevedo (2013), que depreende do discurso de um grupo de professores de Ensino Médio que a tríade *i*) tempo curto; *ii*) volume de trabalho/ausência de reconhecimento; e *iii*) dicotomia entre vestibular e adaptação curricular legítima a baixa expectativa que os professores nutrem em relação à escolarização regular do aluno com DI no segmento de Ensino Médio, resultando na supressão quase absoluta de ações intencionais para esse grupo. Os professores deixam entrever, nesse sentido, a tensão entre

garantir o papel tradicional do Ensino Médio, que é o de preparar para o vestibular e para o Enem (KRAWCZYK, 2014); portanto, complexificar conteúdos, e, por outro lado, reduzir, simplificar, ou seja, adequar os conteúdos e, ao mesmo tempo, impulsionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos com DI.

Nessa linha de percepção, a escolarização desses jovens redundava numa prática muito mais social do que voltada a propiciar as condições adequadas para o ensino de conteúdos acadêmicos. Essa situação se complica em razão de o assunto não ser alvo de discussão entre docentes nem ser tematizado na comunidade escolar. O silêncio em torno dessa temática pode ser compreendido como advindo da hipótese de estagnação do desenvolvimento nessa faixa etária.

A noção de que eles param de se desenvolver pode estar relacionada à história das ideias e à história de vertentes dominantes em ciência e como estas chegam diluídas ou são diluídas no senso comum (BARBATO, 2016). Ou seja, o silêncio pode ser oriundo de um conteúdo representacional sobre o jovem com DI, ancorado em possibilidades de elaborações cognitivas e socioafetivas imutáveis ou eternamente infantis. Admite-se com isso que o que é discutido sobre as crianças em situação de inclusão pode ser também aplicado ao jovem que tem o seu funcionamento mental comprometido.

Dias (2014) reforça inclusive que, se comparada às deficiências motoras, sensoriais e de comunicação, a deficiência intelectual encontra-se em situação peculiar tanto pela invisibilidade inerente ao jovem não sindrômico como pelas representações sociais dominantes de que a pessoa com deficiência intelectual tem sempre uma cognição infantil. Esse entendimento leva ao equívoco de se presumir que não há necessidade de estudos específicos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual na fase jovem/adulta da vida. A partir dessa lógica, as fases do ciclo de vida da pessoa com DI se resumem a única forma como minoridade perene.

Assim, além de estarem aprisionados num conteúdo representacional que os reduzem à ideia de eterna criança e de impossibilidade de desenvolvimento, os jovens com DI são também responsabilizados

individualmente pelo seu fracasso ou sucesso, desconsiderando-se causalidades históricas e sociais. Isso, conforme Guareschi (2010), seria uma das estratégias psicossociais mais sutis de legitimação da exclusão. Ou seja, são fixados tetos de aprendizagem para esses jovens, e o foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o rebaixamento cognitivo como característica exclusivamente individual.

Presumimos que pouco se investe em novas formas apropriadas para subsidiar o ensino desse grupo e pouco se acredita em sua capacidade de desenvolvimento, sobretudo em níveis mais avançados de ensino. Sendo assim, os jovens com DI, mesmo que sejam recebidos nas escolas, podem não ser percebidos, legitimados como jovens, uma vez que a limitação permanece como o elemento de maior evidência, e, conforme ensina Vigotski (2010), excluir o que diz respeito ao pensamento abstrato não só não o ajuda a superar uma incapacidade natural como consolida tal incapacidade. Ao insistir nessas formas infantilizadoras e elementares, eliminam-se os germes do pensamento abstrato desses jovens. Para Vigotski (1997, p. 100),

[...] o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas [...] precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Através desses fundamentos, Vigotski (1994) volta sua atenção para a instrução escolar e para o papel dos pares mais capazes no desenvolvimento do sujeito, indicando que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o provoca. A “aprendizagem pode realizar-se mediante processos psíquicos ainda imaturos, beneficiando-se da influência do interlocutor mais competente para impulsionar o desenvolvimento” (CARVALHO, 2007, p. 17). Essa tese remete à relevância do aspecto mediacional e do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vigotski (1994) defende com isso que o desenvolvimento intelectual escolar não se define pelo Quociente de Inteligência (QI) do indivíduo, pelo seu desenvolvimento atual, mas pela relação entre desenvolvimento real e potencial. Essa concepção valoriza a rede de interações sociais estabelecidas no contexto escolar.

Seguindo nessa mesma direção, ao estudar o fenômeno da deficiência, uma das principais constatações apresentadas por Vigotski (1997), na obra *Fundamentos de Defectologia*, é o reconhecimento de que a deficiência não tem consequência por si só na constituição dos processos psíquicos. O desenvolvimento dependerá das relações sociais estabelecidas entre a pessoa sem e/ou com deficiência, destacando novamente a origem social da psique humana. Essas contribuições do autor reforçam a ideia de que as relações interpessoais são imprescindíveis para pensar o processo de inclusão escolar.

Nessa mesma linha de entendimento, Souza (2019) explica que as condições de socialização devem primar pela participação em coletividades sociais de pessoas com desenvolvimento típico, sobretudo em aprendizagem voltada para o pensamento abstrato.

Interessa salientar que, em estudo anterior (AZEVEDO, 2013), foram constatadas ações pedagógicas oriundas de um pequeno grupo de professores de ensino médio que se coadunam com esses pressupostos teóricos defendidos por Vigotski (1997). Essa provável minoria ativa (MOSCOVICI, 2011) de professores privilegia ações pedagógicas centradas na ideia de que o desenvolvimento é inerente a todo ser humano e pressupõe interação com ambientes estimuladores. Ou seja, esse pequeno grupo de professores enfatiza a importância das relações de cooperação entre os colegas enquanto propulsoras do desenvolvimento.

A minoria ativa confronta as representações sociais hegemônicas de imutabilidade da deficiência intelectual a partir de práticas pedagógicas prospectivas em relação ao aluno com DI no segmento de Ensino Médio. O trabalho realizado por essa provável minoria ativa sugere a importância de criar oportunidades de interações e incentivar a prática de cooperação entre os estudantes de Ensino Médio, focalizando o desenvolvimento tanto dos jovens com DI como dos jovens que cooperam como agentes de inclusão.

Nessa perspectiva, elevam-se os estudantes que cooperam à categoria de protagonistas, por constituírem uma rede social de apoio ao professor no processo de escolarização regular de jovens com DI. Além disso, os jovens que cooperam como agentes de inclusão merecem destaque por exercerem papel de mediadores não só entre o colega e o conhecimento acadêmico, mas, sobretudo, por serem mediadores entre o colega e a agenda cultural (MAFFEZOL; GÓES, 2009) própria de sua idade e do grupo de pertencimento.

Conforme as autoras (2009), os grupos sociais determinam uma espécie de agenda cultural que funciona como pano de fundo das experiências proporcionadas aos indivíduos em diferentes etapas de vida. O caráter infantilizador de iniciativas destinadas à pessoa com DI coloca-a num nível defasado dessa agenda ou mesmo à margem dela, sem anunciar possibilidades de um futuro, de um processo de vida com perspectiva de realização pessoal. Na agenda cultural para os normais, esclarecem as autoras, há discursos e práticas sociais que delineiam possibilidades e compromissos específicos para cada período de vida, tanto para a criança como para o adolescente, o adulto ou o idoso. Os sujeitos vão mudando em seu modo de agir, em seus dizeres, nas formas de se vestir, nas atividades específicas (formais e não formais) que exercem, nos desejos e nos objetivos, na necessidade de serem reconhecidos em diferentes esferas da sociedade. Entretanto, em relação à pessoa com deficiência intelectual, fazer aniversário e crescer fisicamente não garante a passagem da infância para a juventude e desta para a idade adulta. Esses acontecimentos não são suficientes para que a configuração e a mudança social das fases de vida se realizem.

Mesmo não concebendo o desenvolvimento humano em linha progressiva, caracterizado por etapas estanques, precisas e rigidamente sequenciadas, defendemos, concordando com as autoras (2009), que essa agenda, a despeito de não ser universal, determina expectativas para períodos da vida em acordo com o que se configura como adequado e valorizado em dada época da história de um grupo social. Consequentemente, entendemos que os pares que cooperam como agentes de inclusão merecem destaque na medida em que apresentam e facilitam para o colega com DI o acesso a essa agenda cultural jovem, social e historicamente situada. Ou seja, a depender do tipo/qualidade do relacionamento que se estabelece entre

o jovem com DI e o par que coopera como agente de inclusão, pode-se evitar que o jovem com DI se coloque num nível defasado dessa agenda, o que ajudaria a reverter o percurso de exclusão e permanência inócua desses jovens nos segmentos mais elevados de ensino.

Sob esta perspectiva, Carter e Hughes (2005), em pesquisa intitulada *Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions*, esclarecem que a interação entre pares pode ter um impacto substancial na vida de adolescentes com deficiência. Entretanto, as interações sociais entre adolescentes com DI e seus pares com desenvolvimento típico acontecem com pouca frequência no segmento de Ensino Médio.

Rossetti (2015) explica que, por um lado, no Ensino Médio, os estudantes com deficiência intelectual interagem com mais frequência com pares que também têm o diagnóstico de DI do que com pares com desenvolvimento típico, mesmo estando estes últimos fisicamente próximos. Por outro lado, o autor defende que a Educação Inclusiva no segmento de Ensino Médio, quando comparada à Educação Especial separada, resulta num aumento de interações sociais, de contatos sociais, de apoio e de redes sociais entre estudantes com e sem deficiência.

A respeito desse aspecto, Rossetti (2015) adverte ainda que, nesse modelo inclusivo, a presença do adulto paraprofissional pode constituir-se numa barreira à formação de amizade entre pares, já que a tendência é de que os jovens interajam mais com esses adultos do que com os pares. Para Hughes *et al.* (2011), conforme artigo intitulado *Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities*, infelizmente a prática predominante de apoio ao estudante com DI nas classes comuns inclusivas se dá pela via da assistência de um adulto paraprofissional, o que tem apontado para o isolamento social desses estudantes, particularmente no segmento de Ensino Médio.

Cabe lembrar também que a qualidade das relações entre pares na escola inclusiva envolve um *continuum* de relacionamentos que vão da ideia de conhecidos casuais à amizade íntima – diferentes tipos de relacionamentos podem ter diferentes funções na vida acadêmica de cada jovem (WEBSTER; CARTER, 2013).

Estudo realizado por Webster e Carter (2013), com objetivo de analisar a natureza desses relacionamentos entre estudantes com deficiência e seus pares na escola inclusiva, constatou que a maioria das díades se mostrou envolvida em relacionamentos caracterizados por aceitação mútua e divisão de interesses. Ou seja, os estudantes com deficiência, em sua maioria, foram aceitos por seus pares e desenvolveram uma amizade regular, mas poucos estudantes relataram um relacionamento mais íntimo com seus pares com deficiência.

Rossetti (2015) relata que a amizade entre estudantes com e sem deficiência intelectual e entre estudantes com DI tem sido descrita como recíproca, em que os relacionamentos são significativos e ocorrem de maneira espontânea. Não são relacionamentos de ajuda nem baseados em benevolência ou ajuda de mão única, o que ressalta o caráter recíproco e típico dos relacionamentos interpessoais. Nosso entendimento reside na ideia de que as interações sociais presentes nas culturas de pares, nesse contexto de escolarização regular de Ensino Médio, podem ser o meio propício para a emergência das funções mentais superiores e o domínio da afetividade. Por outro lado, destacamos que as relações interpessoais, nesse contexto, nem sempre são harmônicas e cooperativas. A depender dos motivos envolvidos nas interações, elas também podem ser conflituosas ou hostis. Os processos interpessoais contemplam diferentes possibilidades de ocorrências, não incluindo apenas, ou de forma prevalente, movimentos de ajuda. O jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a um caminho (GÓES, 2001).

Ao observar os jovens estudantes com diagnóstico de DI e seus pares, entendemos que são sujeitos atravessados por diferentes representações sociais (RS) que podem orientar também diversas práticas e formas de interação. Esse entendimento nos remete ao seguinte questionamento: os jovens com DI estariam estabelecendo com seus pares relacionamentos consistentes como aqueles comumente construídos por jovens com desenvolvimento típico ou estariam predominantemente construindo relacionamentos atípicos?

Nessa perspectiva, entrevemos que o mundo onde o sujeito atua é múltiplo, as pessoas interagem com uma multiplicidade de contextos e pessoas

e, nesse âmbito, as representações sociais são um intermediário de peso, que têm como elementos intervenientes a forma como o sujeito interage com o objeto, os interesses envolvidos na relação sujeito-objeto, os lugares sociais de ambos, o seu grupo de pertença e, sobretudo, as informações disponíveis. Movidos por esse entendimento, e na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, consideramos que a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual não é objeto neutro, e sim alguém revestido com características de uma identidade social. Ou seja, é um objeto no mundo representacional dos colegas de classe que ancoram esse ser novo e desconhecido numa classificação especial, dão-lhe um nome particular e objetivam suas representações nas formas como interagem com ele; portanto, são representações permeadas por identidades, interesses, lugares sociais.

Dessa forma, entendemos que o estudante que atualmente integra o segmento de Ensino Médio, por exemplo, nasceu na era da pedagogia de orientação inclusiva e, desde a Educação Infantil, vem acompanhando sua criação, expansão, interpretação e reinterpretação. Esse estudante tem uma particularidade que o diferencia dos estudantes de outras gerações pelo fato de ter tido acesso a diversas formas de interações, informações e diversas consistências de vínculos com colegas com deficiência intelectual ao longo da sua experiência acadêmica. Sendo assim, os nativos na pedagogia de orientação inclusiva podem vir a apropriar-se e reconstruir a realidade referente à escolarização regular do colega com DI em um sistema simbólico diferente daquele construído por jovens de outras gerações que são, na sua maioria, imigrantes na pedagogia de orientação inclusiva.

Articulamos, com isso, uma analogia aos termos imigrantes e nativos digitais, cunhados inicialmente por Prensky (2001) para nomear as pessoas que já nasceram inseridas no mundo digital, portanto, não têm dificuldade na vivência e na experiência que assumem no ciberespaço, e aquelas que chegaram maduras a essa terra conectada. Fazendo uma aproximação com os referidos termos, consideramos imigrantes na pedagogia de orientação inclusiva aqueles que chegaram maduros a essa terra cuja linguagem é o respeito às diferenças e que têm de fazer grande esforço para aprender essa nova língua, que provavelmente deixará o sotaque característico de quem aprende um novo idioma na vida adulta.

Em outras palavras, estamos chamando de nativos na pedagogia de orientação inclusiva os jovens cujo ingresso na escola regular têm data posterior à elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento tomado como referência para instituição da terminologia inclusão escolar e, por conseguinte, influenciou a elaboração de políticas públicas que instituíram/garantiram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula e a permanência até os níveis mais avançados para as pessoas com deficiência.

Essas matrizes documentais impõem uma trajetória compulsória de convivência escolar entre os estudantes (pares que cooperam ou não) e os estudantes com diagnóstico de deficiência. Defendemos, com isso, que o jovem com DI enquanto alteridade pode servir de fermento para renovação dos repertórios mentais dos jovens pares que cooperam, bem como dos que não cooperam como agentes de inclusão, mesmo considerando que a mudança nas mentalidades se instale paulatinamente e hesite diante de cada novidade que a ousadia humana descortina (ARRUDA, 2014).

Entendemos que o convívio entre os estudantes (pares que cooperam ou não como agentes de inclusão) e os estudantes com DI pode revelar uma nova marcação entre o “eles” e “os outros”, uma tradução contemporânea sobre o cenário da Educação Inclusiva, ganhando com isso uma reinterpretação que conduza à formulação de um senso comum mais prospectivo sobre escolarização regular da pessoa com DI. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Santos, Sousa e Barbato (2012) afirmam que o processo de inclusão tem início a partir do reconhecimento de que, ao passarmos a conviver cotidianamente com grupos que historicamente foram segregados, novas formas de interlocução e negociação desencadearão novas possibilidades de construção cultural. Seguindo essa mesma vertente, Schwertner e Fischer (2012) entendem que os aspectos problemáticos oriundos dos tempos globalizados (a ênfase no individualismo e no consumismo, as diferentes práticas de segregação e exclusão, a compreensão dos tempos e dos espaços) estariam produzindo efeitos nos jovens e, por conseguinte, criando entre eles novas formas de enfrentamento. Além disso, as autoras afirmam que esse é o grupo com o

maior nível de educação visto até hoje e, tecnicamente, mais sofisticado do que as juventudes anteriores. Dessa forma é

[...] importante levar em consideração que os jovens, “pioneiros” nessa nova forma de relação com o tempo e com as tecnologias, na mesma medida em que sofrem tais mudanças de forma até abrupta em certo sentido (pois vivenciam no próprio corpo e na vida social uma série de outras modificações), parecem mostrar-se de fato mais abertos para as novas formas de relação e, portanto, mais aptos para lidar com o que se transforma no mundo, numa velocidade por vezes estupenda (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 400).

São esses jovens mais abertos e aptos para as novas formas de relação com o mundo que nomeamos aqui de nativos na pedagogia de orientação inclusiva.

Comentários conclusivos

Neste capítulo reunimos apenas algumas indagações e considerações sobre uma proposta recente com poucas formulações no âmbito do debate e da literatura e em vias de transformação. Essas reflexões nos levam a crer que, a despeito de haver uma política que defende a inclusão para os jovens com DI até os níveis mais avançados de ensino, poucos jovens alcançam o segmento de Ensino Médio. E aqueles que o alcançam, embora estejam em situação de destaque em relação aos que são distribuídos em classes especiais, EJA interventivo, escolas especiais e filantrópicas, ainda não desfrutam de uma estratégia pedagógica consistente que considere suas singularidades enquanto grupo geracional jovem integrante do segmento de Ensino Médio em turmas regulares.

Essa discussão remete a outros dois pontos igualmente complexos e polêmicos: os sentidos de Ensino Médio e de juventude. Ambos os conceitos tendem a não ser considerados em si mesmos, porque estão atrelados à ideia de trampolim à próxima fase: a adultez e a faculdade/

trabalho. Nessa perspectiva, o Ensino Médio é entendido como uma etapa de formação intelectual-cognitiva rígida e, o jovem desse segmento de ensino, como um aspirante à vida adulta e aos bancos da faculdade. Essa lógica inviabiliza o entendimento de que os jovens do Ensino Médio estão experienciando um momento de construção de identidades e de pertencimento a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, tendo em vista que essa é uma fase de ruptura e de construção, um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial e de inserção numa agenda cultural compatível com sua idade e grupos de pertencimentos.

Nessa linha de entendimento, nos indagamos sobre como pensar um espaço para a escolarização regular de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual nessa rigidez e estreiteza em que o Ensino Médio, os seus currículos e a formação da juventude estão inseridos. Essa constatação nos leva à seguinte questão: a quem serve essa estrutura etapista e hierárquica quando se focaliza o desenvolvimento do jovem com diagnóstico de DI? Inferimos dessas considerações que o acesso a um Ensino Médio seletivo e segregador, preparatório para uma minoria chegar ao ensino superior, dificilmente facilitará o processo de desenvolvimento do jovem com diagnóstico de DI.

Por outro lado, hipotizamos que as relações interpessoais que se estabelecem entre o jovem com DI e seus colegas interlocutores, integrantes desse segmento de ensino, podem ser o meio propício para a emergência das funções mentais superiores e o domínio da afetividade. Entendemos também que essas interações podem ter impacto substancial na vida de ambos. Isso porque acreditamos que o estudante que integra o segmento de Ensino Médio que nasceu na era da pedagogia de orientação inclusiva e desde a Educação Infantil vem acompanhando sua criação, expansão, interpretação e reinterpretção tem uma particularidade que o diferencia dos estudantes de outras gerações, pelo fato de ter tido acesso a diversas formas de interações, informações e diversas consistências de vínculos com colegas com deficiência intelectual ao longo da sua experiência acadêmica.

Sendo assim, os nativos na pedagogia de orientação inclusiva podem vir a apropriar-se e a reconstruir a realidade referente à escolarização regular do colega com DI em um sistema simbólico diferente daquele construído por jovens de outras gerações, na sua maioria, imigrantes na pedagogia de orientação inclusiva. Acreditamos que a atual geração, os nativos na pedagogia de orientação inclusiva, saia na frente e possa ter representações mais prospectivas que as gerações anteriores e talvez práticas mais promotoras de desenvolvimento próprio e do outro. E, dependendo da forma como esse vínculo for produzido, o par interlocutor mais capaz, agente de inclusão, pode ser o facilitador de uma agenda cultural que permita ao jovem com DI se descolar das representações sociais que os reduzem à ideia de menoridade perene.

Com isso, não estamos negando a teia de representações sociais que o aluno com DI carrega e provoca em seus colegas de classe, os pares que cooperam e não cooperam como agentes de inclusão. Mas somos levados a crer que os imperativos legais sobre inclusão da pessoa com deficiência, quando desembarcam nos espaços dialógicos dos jovens nativos na pedagogia de orientação inclusiva, podem ser mais bem acolhidos do que foram para os imigrantes dessa mesma pedagogia e gerar representações sociais que orientem práticas mais prospectivas. Entendemos, contudo, que embora seja fortemente constituída por uma realidade consensual, historicamente construída e compartilhada, as representações sociais são mutáveis, repletas de ambivalências e controvérsias, próprias dos sujeitos que as constituem.

Referências

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla L. (org.). *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-72.

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In*: ARRUDA, Ângela *et al.* (org.). *As representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat PUCPR, 2014. 399p.

AZEVEDO, Kátia Rosa. *A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio*. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARBATO, Silviane. Opinião externada como membro da banca de qualificação de projeto de tese aprovado. Gravada em celular. *Projeto de Qualificação*. Faculdade de Educação – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 22 jul. 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. São Paulo: Vozes, 2012. 283 p.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: entre diversidade, desigualdades e desafios à convivência. In: VIEIRA, Maria Manuel *et al.* (org.). *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre/Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre, 2014. p. 99-108.

CARTER, Erik W.; HUGHES, Carolyn. Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers' effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 30, n. 4, 2005. p. 179-193.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, v. 24, n. 2, p.161-171, 2006.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 102-133.

DIAS, Sueli de Souza. *A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual? Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da psicologia dialógica*. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2014.

DIAS, Sueli de Souza.; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Planejamento de Inspeção de Ensino. Gerência de Estatística. *Censo escolar 2016*. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/?page_id=4521. Acesso em: 10 jul. 2016.

DOWNING, June E. Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: supporting communication. *Argumentative and Alternative Communication*, v. 21, n. 2, p. 132-148, jun. 2005.

GÓES, Maria Cecília. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. 10. ed. In: MORTIMER, Eduardo F.; SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUHUR, Maria de Lourdes P. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental. Perspectivas de Wallon e Bakhtin. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 3, set./dez, 2007. p. 381-398.

HUGHES, Carolyn *et al.* Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 36, n. 1-2, p. 46-61, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla L. (org.). *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-98.

MADEIRA, Felícia R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, Ana (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-170.

MAFFEZOL, Roberta R.; GÓES, Maria Cecília. Jovens e adultos com deficiência intelectual: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. p. 141-157. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MOSCOVICI, Serge. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>. Acesso em: 20 jul. 2016.

QUAPPER, Klaudio D. Juventude ou juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. In: BURACK, Solum Donas (org.). *Adolescencia y juventude em la América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 57-74.

ROSSETTI, Zachary. Descriptors of friendship between secondary students with and without autism or intelectual and developmental disability. *Remedial and Special Education*, v. 36, n. 3, p. 181-192, 2015.

SANTOS, Paulo F.; SOUSA, Maria do Amparo; BARBATO, Silviane. A inclusão escolar e social de sujeitos com deficiência motora na fala de jovens adultos. In: SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*, v. 28, n. 1, 2012. p. 395-420. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2016.

ANGONESE, Larissa Schikovski; BOUERI, Iasmin Zanchi; SCHMIDT, Andréia. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 16, n. 1, p. 23-34, 2015.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*, v. 28, n. 1, 2012. p. 395-420. DOI 10.1590/S0102-46982012000100017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso. ISSN 0102-4698. Acesso em: 20 jul. 2016.

SODELLI, Fernanda Guilardi. *Questões invisíveis e as histórias contadas por jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1755/1/Fernanda%20Guilardi%20Sodelli.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. *Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. 2019. 201f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 31 maio 2022.

VOLTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 5, n. 2, p. 59-81, nov. 2011. Disponível em: <http://www.rveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Moscu, 1997. (Obras Escogidas V.)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 465-487.

WEBSTER, Amanda; CARTER, Mark. A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, v. 38, n. 1, p. 1-11, Griffith University, Australia, Macquarie University Special Education Centre, Australia, mar. 2013.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. *In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla L. (org.). Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

Sobre os autores



Allan Rocha Damasceno – Professor associado do Instituto de Educação (IE/UFRRJ) e dos Programas de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

Carolina Gonçalves da Silva Fouraux – Professora licenciada em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Atualmente é professora do Projeto AME-TEA (Atendimento Municipal Especializado) para inclusão de alunos com autismo severo, atuando no campo da psicomotricidade.

Dione Eduardo da Silva Fernandes – Graduado em Ciências Biológicas pela Faculdade São Luís de Jaboticabal (FSLJ), pedagogo pelas Faculdades Integradas Soares de Oliveira (FISO), especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UAB/UNB) e em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (FSLJ).

Élida Soares de Santana Alves – É professora do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Baiano, onde está vinculada institucionalmente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus interesses em pesquisa concentram-se na área de educação e diversidade, com ênfase nas políticas públicas em educação inclusiva, organização

do trabalho escolar, formação de professores, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Fabiola Ribeiro de Souza – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se ao ensino da língua portuguesa a migrantes internacionais. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre migração internacional, emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

Fabrcia Teixeira Borges – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. Seu interesse principal é em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, identidade de professores, experiência estética e arte, mulheres e psicologia cultural.

Francelina de Queiroz Felipe da Cruz – Mestre em Educação pela UFRRJ com pesquisas na área de Equoterapia, Autismo, Terapias Assistidas e Mediadas. Docente especialista em Psicopedagogia, Ensino de Libras e Braille, coordena a Educação Especial da SMES – Seropédica-RJ; membro fundador do Programa de Equoterapia da UFRRJ e do Grupo TEAm Seropédica – Coletivo de Mães de filhos com Autismo. Pesquisadora no Programa EQUilibrium Rural – Intervenções Transdisciplinares em Terapia Assistida por Equinos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Jane Farias Chagas-Ferreira – Professora do Departamento de Psicologia Escolar (PED) da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na mesma instituição. Estuda educação de superdotados, processos criativos, repercussão das redes sociais na subjetividade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos de Desenvolvimento Humano Mediados pelas TICs.

Jesús Rubio-Jiménez – Licenciado en Psicología (UdG, España) con máster en investigación en psicología (UNED, España). Es funcionario del sistema educativo público español, donde trabaja como orientador en educación secundaria. Le interesa la aplicación de las herramientas de la psicología cultural al ámbito de la psicología educativa y la orientación para la carrera.

José Ricardo da Silva Ramos – Professor associado da Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Equoterapia/UFRRJ/FAPERJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Equoterapia: campo interdisciplinar de Educação, Saúde e Desportos. Estuda equoterapia educacional e hipoterapia; praxiologia motriz, educação inclusiva, psicomotricidade e integração sensorial.

Julia Cristina Coelho Ribeiro – Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, contribuiu à formação continuada de professores, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEDF). Atualmente, atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE/SEDF). Tem interesse de pesquisa em educação inclusiva, formação de professores e processos de alfabetização/letramento de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou TGD/TEA.

Kátia Rosa Azevedo – Professora de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Psicóloga com especialização em terapia conjugal e familiar. Graduada em Letras com especialização em Língua e comunicação.

Lowanny de Souza Versiane – Psicóloga, especialista na área de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) da Universidade de Brasília. Analista de Gestão Educacional em Psicologia pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Luana Freitas de Luquez Cruz – Psicóloga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Márcio Souza Santos – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira-SP. Atualmente, é professor do projeto Atendimento Municipal Especializado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (AME-TEA) da Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP e pesquisador nas áreas de Educação Inclusiva e Numismática.

Maria Fernanda González – Profesora titular e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, Argentina. Doctora en Psicología (UAM, España), con estancia postdoctoral en la Universidad de Brasília. Forma parte del GT ANPEPP Cultura, Pensamiento e Linguagem na Contemporaneidade. Investiga la construcción identitaria desde la psicología cultural, con el uso de metodologías cualitativas de corte biográfico-narrativo.

Maristela Rossato – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Estuda dificuldades de aprendizagem escolar, subjetividade, impactos das tecnologias no desenvolvimento humano, formação de professores, ensino e aprendizagem a distância.

Patrícia Cristina Campos Ramos – Psicóloga (Umesp), atua na psicologia clínica desde 1998. É especialista em Psicopedagogia (PUC-SP), mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

Patrícia Rebeca Silva Morato Mello – Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduanda em Psicologia Hospitalar e Saúde. Pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista. É psicóloga em equoterapia, com crianças com deficiência e do Centro de Referência e Assistência Social no município de Volta Redonda-RJ.

Priscila Pires Alves – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB), é doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ), pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista (Adaca) da UFF. É membro do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, da ANPEPP.

Roseane Cunha – Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, com atuação no Ensino Fundamental e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, especialista em Arte-educação em Artes Visuais pela Faculdade Dulcina de Moraes e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Estuda a teoria histórico-cultural e ensino de ciências com foco no letramento científico dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, com duplo-doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Consultora em tecnologia educacional e membro editorial do *Dialogic Pedagogy Journal* (DPJ) e membro da *Dialogic Pedagogy Society*. Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa

e Inovação Ágora-Psyché, o GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, ANPEPP e o Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura. Estuda interpretações de si em processos de transição; e a continuidade da educação e da formação profissional em eventos de impacto (COPEI-DPI, UnB; PROCAD Amazônia – CAPES e FAPEAM, Capes PrInt na UnB).

Tainá Mani Almeida – Psicóloga (UFF) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Ambiente digital para crianças autista (Adaca), do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Autismo (LELIA); e dos Grupos de Pesquisa Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo; e Pensamento e Cultura. É professora da Faculdade Sul Fluminense (FaSF), Volta Redonda-RJ.

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

Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação (UFRJ). É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Ambiente digital para crianças autista (Adaca). Orienta no mestrado profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI)/UFF. Trabalha na área de redes neurais artificiais, neurociência computacional e autismo.

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

