

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

## Volume 2

EDITORA



**UnB**

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.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	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](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto: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*

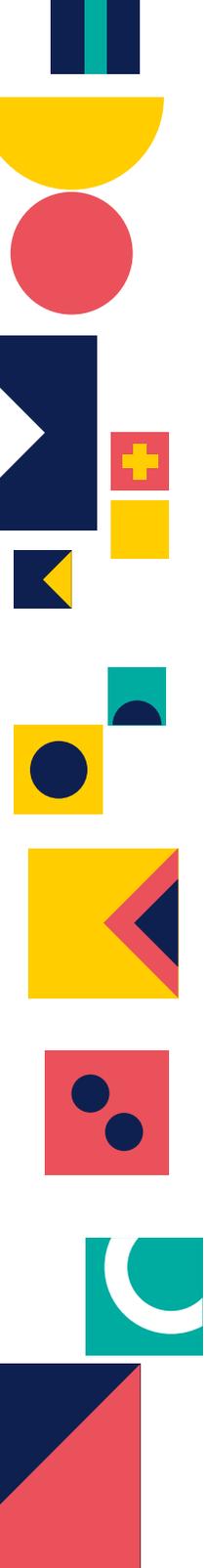
Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: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

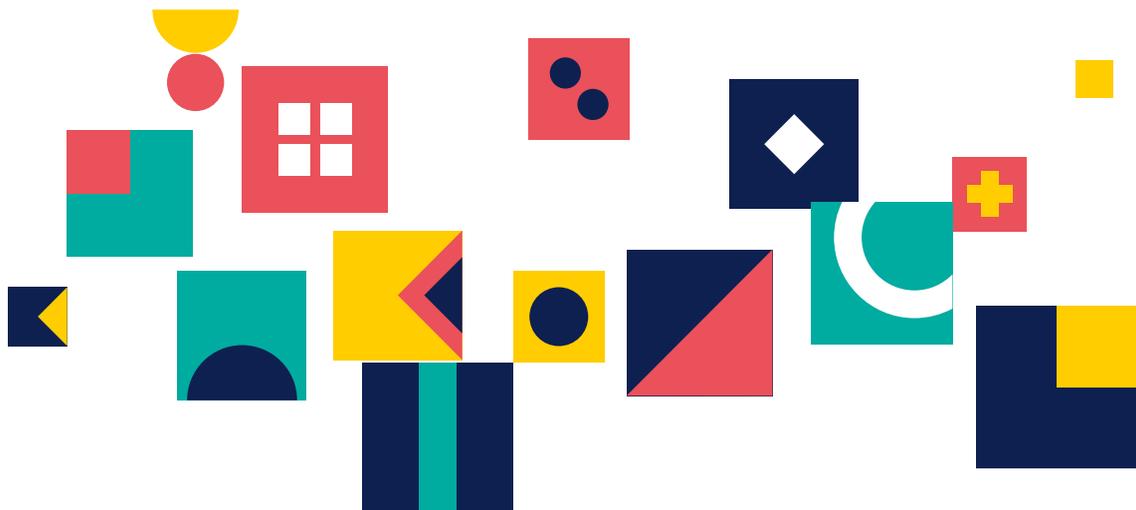
Capítulo 12 . 281

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 9

# 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*

Neste capítulo, apresentamos um estudo que considera a participação da criança, de sua família e professores no processo de inclusão escolar. Trata-se de Biel,<sup>1</sup> com baixa visão, em consequência da toxoplasmose congênita<sup>2</sup> e leve atrofiamento do braço esquerdo, advindo de uma paralisia cerebral, mas que não foi considerada como desencadeadora de suas necessidades educacionais especiais. No momento do estudo, Biel estava matriculado em sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Barretos-SP.

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

<sup>2</sup> A Toxoplasmose Congênita é uma das infecções mais temidas e prevalentes durante a gravidez, devido ao risco de acometimento fetal. Seus estudos têm longa tradição com animais de laboratório e maiores dificuldades nas pesquisas com humanos, principalmente de foco qualitativo, pelo extremo poliformismo genético e heterogênico da nossa espécie e que conduz à necessidade de novas metodologias de pesquisa. Suas consequências são constatadas em vários aspectos do desenvolvimento humano; na literatura, há estudos sobre seus efeitos no comportamento, na personalidade, no fenótipo, na performance psicomotora; mudanças na concentração de dopamina no cérebro e, possivelmente, morfológicas; assim como da concentração de estrógeno e testosterona ainda durante a gestação; e, ainda, sobre possíveis relações entre toxoplasmose e inteligência, educação e memória (FLERG, 2007, 2013; ISABEL, COSTA; SIMÕES, 2007).

Partindo de nossas experiências anteriores, consideramos a importância da participação da própria criança, representante(s) de sua família e profissionais da escola para compreendermos: a) um pouco mais a respeito de suas relações nos contextos família e escola; b) a possibilidade de a toxoplasmose ter sido desencadeadora das necessidades educacionais especiais (NEEs) do aluno em processo de inclusão; e, ainda, c) se havia inclusão efetiva ou exclusão velada<sup>3</sup> do aluno com deficiência pelos diferentes envolvidos.

Assim, destacamos a importância da relação família-escola para o desenvolvimento humano, para a educação em geral e para todo o processo de inclusão escolar (MACIEL; BARBATO, 2015), ao descrevermos um estudo de caso específico de processo inclusivo iniciado a partir das sequelas da toxoplasmose congênita.

Apontando as possíveis ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais, consideramos a importância do uso de instrumentos que permitam conhecer melhor as relações estabelecidas e como elas estão sendo interpretadas pelos participantes, ou seja, pela própria criança, sua família – neste caso representada pela mãe – e seus professores. Com este estudo, pretendemos colaborar na elaboração de futuras propostas de intervenção para melhorias nos processos de inclusão em casos como o de Biel.

### Importância das relações família-escola na efetivação do processo de inclusão

Família e escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam na formação da pessoa, com ou sem deficiência. A família é o primeiro contexto de desenvolvimento do ser humano, e a escola é uma importante agência social

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Martins (2013), partindo da suposição da vivência, em escolas públicas e regulares, de uma exclusão velada que estaria sendo designada pela sociedade de inclusão. A autora encontrou, nos dizeres dos próprios alunos, aspectos que demonstravam que, embora a inclusão parecesse algo estabelecido, a exclusão ainda se fazia presente naquele contexto.

promotora desse desenvolvimento e da construção do saber (DESSEN *et al.*, 2007; KELMAN, 2010). No processo de inclusão escolar, faz-se ainda mais necessária a valorização das relações entre esses dois contextos com funções primordiais no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, pois sabemos que se relacionam entre si e, atualmente, suas funções são mais difusas, embora complementares: escola e família, juntas, podem auxiliar as crianças contemporâneas a lidarem com os desafios cotidianos (CAMPOS-RAMOS, 2016; FERNANDES, 2015).

Entre as funções da família está a de socializadora (CAMPOS-RAMOS, 2008; CAMPOS-RAMOS; DESSEN, 2010). Ela medeia padrões, modelos e influências culturais; transmite valores, crenças, ideias e significados, colaborando com a construção dos modos como seus membros aprendem, enxergam e significam o mundo, estabelecem relações sociais e coletivas, lidam com diversidades e adversidades da vida como a própria deficiência e resolvem conflitos. A escola, por sua vez, é um ambiente multicultural, onde ocorrem relações mútuas de trocas de conhecimentos; ao considerar o conhecimento prévio dos educandos em desenvolvimento, sistematiza novos conhecimentos e formas de ensinar, visando o desenvolvimento global e propiciando variadas formas de aprendizagem, da memória, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, e raciocínio lógico (CERQUEIRA-SILVA; DESSEN, 2014; DESSEN *et al.*, 2007; KELMAN, 2010).

Questões como a motivação para os estudos e o rendimento escolar têm sido relacionadas a certos aspectos das dinâmicas da vida familiar, tendo em vista que suas relações podem refletir em outros ambientes que seus membros frequentam, sendo benéficas ou não, por exemplo, no processo de escolarização e inclusão escolar das crianças. Sendo assim, o relacionamento família-escola, em casos de inclusão escolar, é ainda mais desafiador (CAMPOS-RAMOS, 2016; FERNANDES, 2015).

Diante da complexidade das funções competentes à família e à escola, torna-se necessária a união de suas forças para vencer o desafio do desenvolvimento, da educação e da inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). A presença contínua de ambas é essencial para a permanência desses alunos nas instituições de ensino,

propiciando desenvolvimento humano e inclusão escolar, como no estudo de caso de Biel, que apresentamos neste capítulo. Contar com a família do participante – no caso representada pela mãe – na pesquisa e na vida escolar, por exemplo, foi essencial para conhecermos detalhes específicos, a que dificilmente teríamos acesso de outras formas, a respeito de aspectos de seu desenvolvimento – como aqueles ligados à toxoplasmose e à baixa visão – e do processo de inclusão escolar, como veremos a seguir.

### Ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais no caso de Biel

De acordo com informações trazidas pela mãe, Biel nasceu de parto prematuro devido a complicações durante a gestação. A mãe era soropositiva para *Toxoplasma gondii*, um parasita intracelular que pode ser contraído através da ingestão de alimentos contaminados; contato com cães, gatos ou transfusão sanguínea (FERNANDES; CAMPOS-RAMOS; SILVA, 2016). A toxoplasmose congênita é uma infecção causada por esse protozoário, contraída pela mãe e transmitida ao feto, ou seja, por transmissão congênita, através de passagem transplacentária, quando a mãe contrai a infecção pouco antes ou durante a gestação ou, mais raramente, quando as gestantes cronicamente infectadas têm um comprometimento imunológico importante, permitindo que a doença volte a se manifestar de forma aguda (KAWASAKI; CARVALHO; LUCAREVSCHI, 2006).

As infecções fetais resultam, principalmente, de duas circunstâncias: por transmissão congênita ou por meio de reativações da infecção latente durante disfunções imunes. Os quadros clínicos fetais graves aparecem quando a infecção materna ocorre no início da gestação, podendo levar a abortamento, morte fetal ou anomalias congênitas (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001; GIFFONI, 2007; WILSON; SANDE, 2004). No caso da mãe de Biel, a toxoplasmose congênita estava em fase de dormência, sendo descoberta pelos médicos aos quatro meses de gestação, quando entrou em fase de recrudescência.

O tratamento da criança infectada deve ser iniciado precocemente, assim como a mãe de Biel relatou ter ocorrido – “imediatamente” à descoberta pelos médicos –, e se prolongar até no mínimo um ano de idade, devendo ser ininterrupto até os dois anos de vida nas crianças com sequelas cerebrais, auditivas e oculares, pois pode-se minimizá-las e melhorar o prognóstico (ECOCHARD *et al.*, 1996). No entanto, no Brasil, há poucos programas sistematizados para o controle da toxoplasmose congênita na rede pública de assistência à gestante e à criança, em alguns municípios (MITSUKA-BREGANO; LOPES-MORI; NAVARRO, 2010), embora considerado um problema de saúde pública (MOURA *et al.*, 2016). Os sintomas comumente descritos na literatura são: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez e coriorretinite ativa. Dentre outras manifestações, a coriorretinite por toxoplasmose na gestação é uma das causas congênicas da baixa visão, descrita como prevalente e com risco de novas complicações na retina, que podem até conduzir à cegueira. Nas formas graves, pode haver lesões oculares, como: inflamação e degeneração da retina, estrabismo, catarata, fotofobia, cegueira e irite, além de déficit visual, por acentuada destruição da retina (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001; ISABEL, 2006; KAWAZOE, 2004; RODRIGUES, 2013).

A visão nos fornece grande proporção das informações sensoriais e, ainda, promove interações da pessoa (MAZARRO, 2008) com o outro e com o mundo circundante. A formação da imagem visual depende de uma rede integrada e de estrutura sistêmica e complexa, na qual os olhos são apenas parte, envolvendo aspectos fisiológicos, função sensório-motora, perceptiva e psicológica. A capacidade de ver e interpretar imagens visuais depende da função cerebral de receber, através dos olhos, imagens captadas do ambiente que cerca o indivíduo, codificá-las, selecioná-las, armazená-las e associá-las (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001).

No entanto, dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021) demonstram a existência de cerca de 40 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo. Biel encontra-se, estatisticamente, dentro de uma taxa de incidência de deficiência visual que, no Brasil, deve estar entre 1,0 a 1,5% da população; com estimativa de uma entre 3 mil crianças para a cegueira infantil e de uma entre 500 crianças para a baixa visão, observando-se

que esta corresponde a 80% dos casos e, 20%, a pessoas totalmente cegas (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001; RIBEIRO *et al.*, 2014).

No Decreto nº 5.926, de 2 de dezembro de 2004, que considera pessoa com deficiência aquela que apresenta comprometimento de natureza auditiva; visual (sensorial); física; mental (intelectual) e múltipla, no artigo quarto, inciso III, a deficiência visual é definida como:

[...] cegueira na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, art., inciso III).

Considerando-se prováveis causas, prognósticos e graduação de níveis, a cegueira pode ser tratada como situação irreversível de diminuição da resposta visual, em razão de causas congênitas ou hereditárias, mesmo com tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A perda da função visual pode ser influenciada, também, por fatores ambientais inadequados, com prejuízos trazidos por comprometimentos nas funções do olho, através de traumas, afecções congênitas ou adquiridas. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda – caso dos indivíduos com baixa visão, como Biel – e cegueira, com ausência total da resposta visual (RAPOSO; CARVALHO, 2010).

A baixa visão é uma das alterações possíveis da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade a contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual. Pessoas com baixa visão, segundo pressuposto no Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual do Ministério da Educação (MEC), são aquelas que apresentam condições de indicar projeção de luz, isto é, conseguem mostrar a direção de onde a luz provém e sabem distinguir tons (BRASIL, 2001).

Os fatores potencialmente causadores da baixa visão são as formas congênicas ou adquiridas. Mediante nosso estudo do caso de Biel, consideramos que caiba aqui destacar as causas congênicas, que segundo Bruno e Batista da Mota (2001, p. 40) são:

- coriorretinite por toxoplasmose na gestação;
- catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária);
- glaucoma congênito (hereditário ou por infecções);
- atrofia óptica por problema de parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais);
- retinopatia da Prematuridade, grau III, IV, V (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro ou por excesso de oxigênio na incubadora);
- degenerações retinianas (síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes);
- deficiência visual cortical (encefalopatias, alteração de sistema nervoso central ou convulsões).

De acordo com o relato de um caso semelhante, de um homem com 30 anos de idade com sequelas de toxoplasmose congênita na visão, Vieira *et al.* (2018) descreveram a possibilidade e eficiência da realização de testes psicofísicos de avaliação da acuidade visual por teste computadorizado (FrACT); avaliação do campo visual pela perimetria cinética de Goldman; avaliação da visão de cor pelas pranchas pseudoisocromáticas de Ishihara e avaliação do ordenamento de matizes Lanthony D15 desaturado, para que pudessem ser descritas, detalhadamente, as alterações visuais decorrentes da toxoplasmose ocular congênita, em relação à uma avaliação clínica clássica. Foram identificados os seguintes danos no estudo de caso relatado: alteração da acuidade visual, escotoma central no campo visual e alteração de visão de cor no olho direito, também descrito em avaliação clínica clássica, com lesão na retina central. Curiosamente, apesar de recomendações médicas anteriores de procura ao oftalmologista, os autores relataram que, somente em idade escolar, de alfabetização – aos seis anos – a família do participante do estudo notou alterações efetivas na visão e buscou ajuda nesse sentido.

A perda da visão pode colaborar com a diminuição da capacidade de adaptação da pessoa no âmbito educacional e atividades cotidianas sociais, resultando em prejuízos para o indivíduo, se o contexto não estiver adequado às suas necessidades especiais, como no caso de Biel, quando crianças acometidas por toxoplasmose congênita com baixa visão participam de processos inclusivos escolares. De acordo com o MEC (2001), seu processo educativo se desenvolveria, principalmente, por meios visuais, com a utilização de recursos específicos.

Lembramos que, no caso de Biel, há também uma deficiência física, um leve atrofiamento do braço esquerdo, considerada secundária na motivação de seu processo de inclusão escolar, mas que não deixa de ser uma perda ou restrição da capacidade de movimento, que pode ter surgido em decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou malformações congênicas e adquiridas. A deficiência física pode se apresentar de duas formas: a) paralisia, ou perda da capacidade de contração muscular voluntária, por interrupção funcional ou orgânica em um ponto qualquer da via motora, que pode ir do córtex cerebral até o próprio músculo; ou b) paresia, que alude ao movimento limitado ou diminuído, no que diz respeito à força muscular, precisão ou amplitude do movimento; nesse caso, as afecções que afetam o sistema muscular causando deficiência física podem ter diferentes origens, inclusive, a paralisia cerebral, que foi citada no relato da mãe de Biel e que pode estar ligada à própria toxoplasmose (BONAMETTI *et al.*, 2010).

Assim como os alunos com problemas de visão, crianças com deficiências físicas podem não apresentar movimentos ou ter movimentos alterados em alguma ou muitas partes de seu corpo, desencadeando necessidades educacionais especiais, dentro de um processo escolar inclusivo; no entanto, no caso de Biel, o leve atrofiamento do braço esquerdo não era considerado como desencadeador deste processo.

A inclusão escolar constitui-se um desafio a ser enfrentado pelos governos, pela família, pela escola, pelos professores e alunos, na medida em que, como um processo contínuo, depende da contribuição de todos e das suas relações, em que são proporcionadas condições para o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com NEEs ou alguma

deficiência em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano às diferenças e a dignidade, no sentido de que lhe sejam proporcionadas condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte do segmento escolar (KELMAN, 2010).

Em relação à baixa visão, como no caso de Biel, para que a inclusão escolar se estabeleça de forma efetiva – ou seja, para que permaneça na escola e nela aprenda e se desenvolva – é necessário que as instituições de ensino proporcionem ferramentas que deem aos alunos condições de acessibilidade aos conteúdos curriculares, ou seja, os meios visuais e recursos citados anteriormente. Siaulys (2006, p. 38) indica algumas dessas condições:

[...] ampliação de textos; *softwares*; cadernos com pautas ampliadas; lápis e canetas com grafites mais escuros; pranchas de plano inclinado; guias para leitura; lentes especiais; sistemas de ampliação de imagens, enfim, adaptações em materiais e recursos especiais.

O termo “inclusão” veio substituir o termo “integração” por volta dos anos 1990, associado à ideia de inserção de alunos com dificuldades prioritariamente em classes comuns. O termo “normalização” pressupõe que havia a ideia de que todas as pessoas com necessidades especiais teriam o direito inalienável de experienciar um estilo de vida considerado normal à sua cultura e viver equitativamente com coetâneos. Ainda na década de 1970, surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), o *mainstreaming* – em português, integração –, diferente da definição usual dos dicionários, usada por Mendes (2006), que designa a colocação de estudantes com deficiência em instituições de ensino com um mínimo de restrições, ofertas de serviços educacionais especiais e regulares coordenados e a promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes, de forma a evitar a segregação das crianças com alguma deficiência (MENDES, 2006).

Algumas iniciativas em prol da inclusão foram realizadas com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), segundo a qual se presume

que qualquer discente que esteja experimentando dificuldades escolares temporárias ou permanentes, em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais, é considerado um aluno com NEE; prevê, ainda, possibilitar o acesso das crianças e jovens com deficiência às escolas regulares, fazendo com que as instituições educacionais busquem adequar-se às especificidades de tais alunos. Um dos focos principais é a prevenção de atitudes discriminatórias, objetivando a construção de uma sociedade inclusiva, tendo como um de seus objetivos centrais a promoção de uma educação para todos (GLAT; FERNANDES, 2005).

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, já era prevista na Constituição da República (1988), tendo sido preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996. Além disso, as diretrizes do MEC, na sua Política da Educação Especial (MEC/SEELP, 1994), indicavam como prioridade o apoio ao sistema regular de ensino para inserção de alunos com deficiência, mediante o financiamento de projetos institucionais voltados a ações inclusivas, o que é reiterado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MIETO; MENDONÇA; SILVA, 2010).

A inclusão escolar de alunos com deficiências no sistema regular de ensino está assentada no contexto das propostas de “educação para todos”. Ou seja, no direito que toda criança tem à educação, fundamentado no Princípio da Inclusão e na Ética da Diversidade (BRASIL, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apregoa, em seu art. 4º, inciso I e IV, na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 que: “o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia do ensino básico e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Assim sendo, todas as crianças, sem distinção e discriminação, têm direito de estar matriculadas e ingressarem nas Unidades Escolares, mas ainda encontram muitas dificuldades para nelas permanecerem.

A viabilização desses meios pela escola e sua utilização por profissionais da educação e familiares podem possibilitar melhor desempenho escolar e cotidiano do aluno com baixa visão como, por exemplo, o lugar

que Biel se sentava na sala de aula. Viabilizar o acesso à informação para que o aluno com baixa visão aprenda e se desenvolva caracteriza-se como ferramenta de acessibilidade e inclusão escolar.

### O estudo do processo de inclusão escolar de Biel

Para realização do estudo de caso de Biel, utilizamos a abordagem da pesquisa-ação, em que as informações construídas são utilizadas para elaborar possíveis intervenções no próprio contexto escolar inclusivo, para colaborar com os resultados da inclusão escolar do aluno com desenvolvimento atípico, nesse caso, com baixa visão e leve atrofiamento do braço esquerdo.

O ponto de partida do professor pesquisador tem a teoria como lente que amplia sua visão. Portanto, a pesquisa-ação mostrou-se uma metodologia adequada para esse estudo de caso, por ser realizada em sua ação na prática social, na escola. Na pesquisa-ação os problemas são de ordem prática, na busca por soluções ou transformação da situação real, atual para outra, final, desejada, ideal. Em uma fase exploratória, é necessário apreciar a viabilidade desse tipo de intervenção, detectando apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas, dificuldades e, também, potencialidades (QUEIROZ; MUNHOZ; MACIEL, 2012; THIOLENT, 1994).

O pesquisador pode decidir e aceitar o desafio com expectativas mais reais, estabelecendo os principais objetivos da pesquisa, que dizem respeito aos problemas prioritários: em nosso caso, as interpretações dos participantes a respeito de suas relações, a toxoplasmose congênita e a inclusão escolar de Biel; o campo de observação – a escola; os participantes, descritos a seguir; e o tipo de ação. O tema e os problemas inicialmente selecionados poderão ser enquadrados em um marco referencial mais amplo, acerca da problemática e das críticas no contexto científico atual (QUEIROZ; MUNHOZ; MACIEL, 2012; THIOLENT, 1994).

Optamos pelo estudo de caso, que é uma forma de analisar o objeto de estudo em seu próprio contexto, permitindo sua melhor compreensão. Assim, a pesquisa é um estudo de caso ancorado na metodologia

qualitativa, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, para descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, neste caso, a fim de que pudéssemos analisar se ocorria o processo de inclusão, efetivamente (PINHEIRO, 2009), ou se havia indícios de exclusão velada (MARTINS, 2013).

As informações construídas durante a pesquisa incluem relatos de observação, transcrições das entrevistas, análises de documentos e demais informações disponíveis, valendo-se da triangulação de técnicas para que nos aprofundássemos na compreensão do fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

Este estudo foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em Barretos-SP, que oferece Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 11 Salas Regulares (SR), onde se faz acompanhamento e inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Participaram da pesquisa: o aluno Biel, de oito anos de idade, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, acometido por toxoplasmose congênita, com baixa visão, braço esquerdo levemente atrofiado e participante do processo de inclusão escolar em Sala Regular (SR), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Maria, mãe do aluno; Cris, professora de Biel na sala regular; Jack<sup>4</sup>, professora do Biel no AEE e o pesquisador.

Para o início de construção das informações, na fase inicial do estudo, os participantes foram abordados informalmente; os objetivos da pesquisa foram explicados e perguntamos se havia interesse em participar. Ao aceitarem, eram orientados e esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e solicitados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Utilizamos como critério o aceite da família do aluno para participar da pesquisa; a circunstância do pesquisador ser seu professor,

---

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios.

considerando sua conduta em sala de aula e a presente afinidade na relação professor-aluno (pesquisador-participante); a mãe ser presente na escola cotidianamente, com visível acompanhamento do aluno e facilidade para realização de abordagens e entrevistas. Todos os professores participantes faziam parte do quadro de docentes da mesma unidade escolar, lecionando para Biel em algum momento. Entendemos que eles contribuíam mutuamente para o processo escolar inclusivo, e que o papel do professor se mostrou primordial no que se refere à organização dos espaços e ao planejamento das atividades de ensino, considerando-se o funcionamento visual singular a cada pessoa, que exige adequações específicas na escola, na sala de aula ou individualmente, para o desenvolvimento das atividades pessoais ou escolares dos alunos com baixa visão (RAPOSO; CARVALHO, 2010).

Foram utilizados os seguintes materiais: gravador; câmera fotográfica; cartolina, giz de cera e canetinha. Os instrumentos para construção das informações, por sua vez, constituíram-se de: roteiros de pesquisa e diário de campo, elaborados pelos autores para este estudo, incluindo especificidades da pesquisa com crianças (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014), para verificarmos a existência ou não de relato, pela criança participante, de sentimento de exclusão por parte dos alunos regulares e professores ou por si próprio e sentimento de pertencimento (ou não) à sala regular.

Para melhor contemplarmos a participação de uma criança com baixa visão, buscamos na prática e na literatura um instrumento que pudesse auxiliar. Adaptamos para isto a técnica do desenho do par educativo, já anteriormente utilizada pela primeira autora na clínica psicológica e psicopedagógica, para explorar as relações da criança com o outro (pares, professores, o próprio conhecimento), no universo escolar. Na revisão da literatura sobre o desenho do par educativo, foram encontrados os trabalhos dos argentinos Olivero e Palacios (1985) e Muñiz (1987) e, entre os brasileiros, Gola (1999), Duarte *et al.* (2002), Amaral (2010) e Lira e Enricone (2011). Para sua precursora, Muñiz (1987, p. 48), há diferentes níveis de interpretação dos desenhos do par educativo, dentre outros aspectos:

[...] observar características atribuídas pelas crianças aos personagens professor e aluno, tais como superioridade, inferioridade, submissão, algumas referências a como aparecem expostos os conteúdos da aprendizagem e, finalmente, ao clima emocional característico da situação total. Veremos representadas cenas de hostilidade, inclusão ou exclusão, incomunicabilidade entre os personagens e também cooperação e integração emocional.

Muñoz (1987) discute qualitativamente as particularidades de personagens na cena vincular educativa, mas não especifica os critérios para a interpretação dos desenhos, o que permite ser analisado sob diferentes enfoques teóricos. Busca-se conhecer a relação vincular estabelecida no contexto de aprendizagem e como ela está sendo vivenciada, uma vez que o desenho fornece indicadores gráficos, interpretados segundo critérios estabelecidos e sugeridos na instrução original: “desenhe alguém ensinando a alguém aprendendo” (GOLA, 1999 *apud* SAKAI, 2012, p. 224). Para abordar o aluno em sua situação de inclusão, especificamente de baixa visão, adequamos para a seguinte instrução: “Desenhe você e sua turma, na sala de aula, aprendendo algo que um(a) professor(a) está ensinando”, oferecendo-lhe uma folha maior do que a usual. Para entrevistar os professores participantes, foram elaborados questionários para caracterização e roteiros de entrevistas sobre o processo escolar inclusivo do aluno, a partir dos objetivos de pesquisa. O material gravado foi transcrito e os assuntos abordados foram categorizados de acordo com os objetivos propostos e as informações trazidas pelos diferentes participantes.

Apresentamos a seguir nossos resultados, em diálogo com os objetivos propostos para o estudo, a discussão e análise das informações construídas com os participantes mediante a revisão de literatura, subdividindo-os em três aspectos:

- a importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e o processo de inclusão;

- a toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno;
- a existência de inclusão efetiva ou exclusão velada.

a) A importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e a inclusão de Biel

Observamos a constante presença da mãe no cotidiano escolar, ao levar e trazer o aluno, e demonstrar bom relacionamento com as professoras, além de acreditar no processo inclusivo para o desenvolvimento do filho, em aspectos sociais e individuais:

[...] eu quero um futuro melhor pra ele, pra ele estudar, se formar, depois que ele fizer tudo isso aí, ele segue a carreira que ele quiser, ele fala muito que quer ser jogador de futebol, tá certo que hoje tem muitos jogadores com certa deficiência né, os paralímpicos, mas você tem que se esforçar para fazer os exercícios porque aquela mãozinha dele funciona se ele quiser, falta exercício porque ele não consegue assim, ela tem que movimentar, ele não consegue pôr ela pra exercitar...

A mãe conta, a respeito da dinâmica familiar e do comportamento do aluno Biel em casa e na escola, que vivem ela e o padrasto de Biel, e é ela quem tem maior contato com a criança. Notamos que também é ela quem participa de sua vida escolar e das solicitações para participação na pesquisa:

[...] na minha família sou eu, ele e o padrasto dele, mas o contato dele com o padrasto é muito pouco porque o padrasto passa o dia todo fora...

Ela o considera dependente para fazer suas atividades. Ao indagá-la sobre as lições de casa, por exemplo, diz: “[...] *ele não é independente... só vai fazer se eu for junto...*”.

A respeito das relações de Biel em casa e na escola, a mãe o vê com condutas semelhantes, de negação, nos dois contextos:

[...] é da mesma forma da escola: a palavrinha não pra ele, se ele falar que não quer fazer aquilo, ele não faz; emburra, dá piti dele, joga as coisas, começa a se bater, bate nas paredes; se você vai recriminar ele, ele joga o que tiver na mão em você. [...] na escola ele emburra, a professora fala que ele emburra.

Ao perguntar à professora regente a respeito de sua relação com o aluno, ela destaca a relação difícil com o aluno, que considera ter os mesmos direitos dos outros e algumas dificuldades:

[...] minha relação com ele é difícil, porque ele está acostumado com professores que fazem tudo que ele quer e comigo eu não faço tudo o que ele quer, eu falo pra ele: “ó, você tem os mesmos direitos que os outros...”; ele tem dificuldade de respeitar autoridade, de obedecer a ordens e seguir comandas, principalmente quando vai contra a vontade dele, ele não sabe negociar, é muito difícil negociar com ele...

A professora regente relata, ainda, que o “comportamento indisciplinado” do aluno tem prejudicado a relação ensino-aprendizagem e que “[...] a mãe ajuda muito, porque ela me entende, interage muito nesse sentido, só que ao mesmo tempo a mãe às vezes fica com dó e passa a mão na cabeça...”. Práticas educativas baseadas em permissividade e superproteção, como as citadas pela professora regente em relação à mãe de Biel e outros professores, são apontadas nos estudos de Cerqueira-Silva e Dessen (2014), com familiares de crianças com necessidades educacionais especiais.

No entanto, a professora regente considera a importância da participação da mãe, das orientações da escola dadas a ela – e que esta segue – e a efetividade dos atendimentos que a criança realiza fora da escola. É comum que as escolas solicitem o comparecimento das famílias para que busquem solução para os problemas que consideram ser dos alunos,

fora do ambiente escolar ou a respeito de sua participação e seu envolvimento com a escola (CAMPOS-RAMOS, 2016).

De modo diferente, ao ser questionada como se estabelecem suas relações com o aluno, a professora do AEE responde:

Eu percebo que ele gosta muito de mim como eu também gosto dele, só que ele tem dificuldade de escutar o *não*, se eu falo um não para ele, ele emburra sabe, mais aí eu vou conversando, vou explicando o porquê do não e ele vai e faz.

A respeito da relação com outros alunos na sala de aula, a professora regente apontou algumas dificuldades:

Já foi muito ruim, péssima, péssima, eu não conseguia colocar ele em grupo nenhum, ninguém aceitava ele, chegavam a virar de costas para ele... acontece com ele é que de vez em quando ele dá chute, dá uns tapas nos outros, é que ele tem muita força física, apesar da deficiência dele, ele tem muita força física... os meninos respeitam muito ele, não batem nele, mas ele agride as crianças. Então eu tenho sempre que estar mediando com ele ali e os meninos pararam de rejeitar ele um pouco... mas eu sinto que eles excluem ele, se eles puderem não colocar ele no grupo eles não colocam, eu formo os grupos e coloco ele no grupo que eu quiser... e para mim é uma forma de exclusão...

Ao perguntar à professora do AEE sobre a relação com outros alunos na sala de aula, no entanto, ela responde: “[...] percebo que, assim, a relação dele com os outros também é muito boa, as crianças sempre procuram ajudar ele, ele interage com todos na sala de aula...”.

Notamos a expressão do sentimento de exclusão do aluno por parte dos alunos regulares, expressa pelo próprio aluno no relato sobre seu desenho e da professora regular, talvez pelo fato de agredi-los, supondo-se, ainda, que isso ocorra por sentir-se excluído por eles na sala de aula, num processo de retroalimentação. A professora regente diz mediar as relações entre Biel

e os alunos regulares, no entanto, poderia considerar mais suas aptidões e inseri-lo gradativamente nos diferentes grupos formados, senão, agressividade e indisciplina estarão presentes em seu processo inclusivo.

Nas palavras da mãe, “[...] os meninos se prontificavam em ajudar ele, abrindo apostila pra ele, mas, devido alguns acontecidos, os alunos andaram se afastando dele, mas agora estão voltando de novo a se unir com ele...”. Sobre seus amigos, o próprio Biel responde “o O. é meu amigo”, o pesquisador pergunta “E as outras crianças?”, Biel diz “mais ou menos”. O pesquisador questiona “Eles te ajudam?”, Biel responde “eles me ajudam”.

Como vimos, um dos focos principais da inclusão escolar é a prevenção de atitudes discriminatórias, objetivando a construção de uma sociedade inclusiva, que tenha como um de seus objetivos centrais a promoção de uma educação para todos (GLAT; FERNANDES, 2005). Nesse caso, especificamente, há necessidade de rever suas interações com os pares e com a professora regente, que deve considerá-lo em sua singularidade, para que, dessa forma, possa ocorrer sucesso em seu processo inclusivo.

Na escola, destaca-se a função de mediador do professor que, ciente das experiências de seus alunos em outros contextos, pode empregar esse conhecimento a favor da própria construção do conhecimento e possa atuar mais efetivamente (CAMPOS-RAMOS, 2016).

Acreditamos que as relações dos adultos com o participante devam se estabelecer de forma dialógica, já que este é relutante a algumas normas, como enfatizado pela professora regente, mas compreende e modifica sua resposta perante as especificações da professora do AEE. Notamos similaridade nos conflitos de Biel – não ter limites, não aceitar negação, emburrar, negar-se a realizar as atividades propostas, parecer gostar de se sentir vítima em situações cotidianas – tanto com a mãe, como com a professora regente, no entanto, observamos uma relação mais harmônica entre o participante e a professora do AEE, pois ela preza pelo diálogo, mediando os conflitos, considerando suas aptidões e explicando ao participante o porquê dos “nãos”, fazendo com que ele entenda e participe de suas propostas e não ocorra o que Martins (2013) notou em seus estudos: alunos com necessidades educacionais especiais transitando entre identificar-se como sujeitos inferiores por suas limitações,

sendo por vezes vistos como incapazes, olhados com pena e adotando posicionamento de vítimas e reproduzindo estereótipos e preconceitos.

Outra suposição é a de que sua relação com a professora do AEE é menos conflituosa do que com a professora regente, com quem passa mais tempo e, portanto, se estabelecem mais frequentemente relações de negação. Sua relação com a mãe tem sido conflituosa justamente pelo fato de o aluno não aceitar negação e punição em relação a suas atitudes consideradas incorretas. Portanto, se faz necessário e importante que haja, nesse tipo de situação, comunicação e manutenção de relações de confiança e compreensão (CAMPOS-RAMOS, 2016).

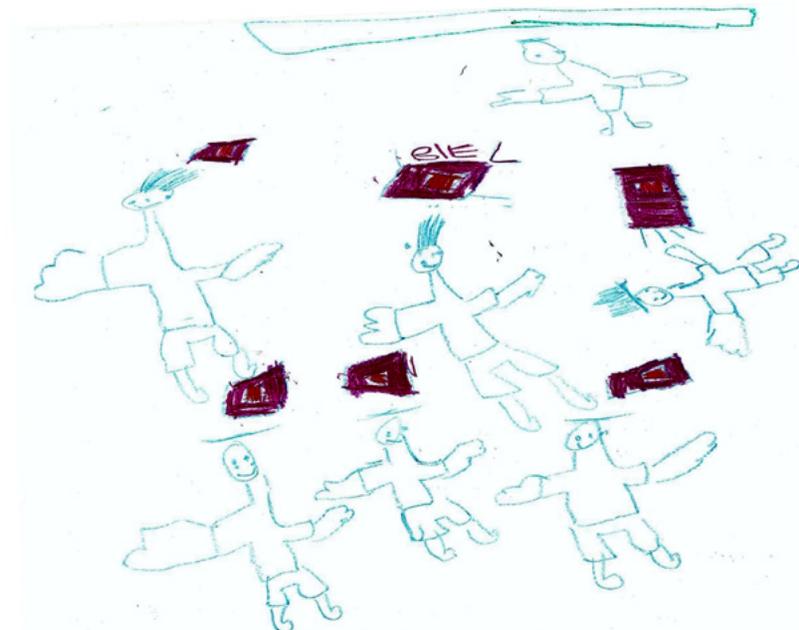
#### b) A toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno, relacionando seu acometimento às NEE

A esse respeito, a mãe conta que o participante foi acometido por toxoplasmose congênita, descoberta pelos médicos aos quatro meses de gestação: “a toxoplasmose não chegou a afetar tanto ele porque estava adormecida, e, o médico falou pra mim, ó mãe ele não ficou cego porque ela (toxoplasmose) estava adormecida e outra, ele poderia vir com má-formação [...] como ela estava adormecida não afetou tanto, foi só mais a visão mesmo, teve descolamento de retina, hemorragia e aquele olho direito dele só têm 40% da visão...”, sendo esta patologia inicializadora da baixa visão e seu processo inclusivo escolar. O leve atrofiamento do braço esquerdo deve-se, segundo a mãe, à paralisia cerebral durante a gestação: “[...] Ele teve, devido a minha pressão alta, né, ele teve falta de oxigênio, né, então causou a paralisia cerebral, mas como ele foi tirado antes, não afetou tanto, para diminuir mais a mobilidade dele...”.

O participante reconhece a necessidade e o motivo dele precisar se sentar próximo à lousa, atribuindo isso à sua dificuldade de enxergar. Ao ser questionado porque estaria sentado ali, o participante, apontando em seu próprio desenho (figura 1), responde: “Eu não posso sentar aqui porque aí eu não consigo enxergar na lousa”. Observamos que ele apresenta baixa visão causada pela toxoplasmose congênita, necessitando

de ferramentas de mediação, como óculos, apostila ampliada, carteira próxima à lousa e sentar-se no centro da sala para visualizar a escrita na lousa. Além disso, a professora do AEE, fazendo curso de Braille na área da Educação Inclusiva, ensina-o para Biel, além do uso do DOSVOX, um sistema operacional que permite que cegos utilizem um microcomputador comum para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível mais alto de independência nos estudos, ferramentas que podem facilitar os processos de comunicação.

**Figura 1:** Desenho do participante em situação escolar



Fonte: Fernandes (2016).

As informações obtidas na literatura, além daquelas trazidas pela mãe e pela própria criança, confirmam a suposição de que a toxoplasmose congênita atua como inicializadora de seu processo inclusivo escolar, tendo em consideração que as consequências para o feto dependem do período da gestação, pois, a infecção nos primeiros meses aparece com consequências

mais graves, podendo levar ao abortamento, à morte fetal e a anomalias congênitas e acentuada destruição da retina (déficit visual) (GIFFONI, 2007; KAWAZOE, 2004; RODRIGUES, 2013). No participante, a baixa visão causada pela toxoplasmose congênita foi descoberta aos quatro meses de gestação, deixando-o com 40% da acuidade visual no olho direito, por descolamento da retina, levando-o a usar óculos diariamente.

Em nenhum momento da entrevista o participante traz sentimento de repulsa à escola, podendo-se inferir que, assim como apontou a mãe, este goste de estudar nela; ele chega mesmo a afirmar em sua fala que consegue aprender. Ao ser questionado sobre o que o professor está ensinando, ele responde: “Ciências”. O quê de ciências? “Dinossauros”. Quem consegue aprender o que o professor está ensinando? “Sim, Eu, o O., o M., a L. e o G. M.”. “E quem é esse professor? “tio Dione” (professor pesquisador). Todos irão conseguir aprender? “Sim, menos esse aqui (aponta para um dos alunos) que quase toda hora ele está dormindo”.

Na explicação dele, percebemos que sabe qual é a disciplina, demonstrando interesse pelas aulas de ciências – disciplina na qual o pesquisador é o professor – e o tema estudado (dinossauros); refere-se ao professor e aos amigos pelo nome, acredita que aprenderão, inclusive ele, mas entende que um dos alunos não irá aprender porque fica dormindo, ou seja, podemos inferir que, na opinião dele, também é necessário que o próprio aluno esteja alerta para aprender, não bastando que a mãe o traga, que a professora o ensine e suas necessidades sejam atendidas.

c) A existência de inclusão efetiva ou exclusão velada do aluno por si mesmo, pelos alunos regulares e professores

No caso de Biel, não há indícios de exclusão do aluno por si próprio, mas, observamos a expressão do sentimento de exclusão do participante por parte dos alunos regulares quando há trabalhos em grupo, pelo fato de ele ser imperativo com relação a suas ideias, em detrimento das de outros, e os alunos regulares não aceitarem passivamente suas imposições. Quando perguntado ao aluno se ele tinha amigos, responde:

“mais ou menos” e dentre os cinco alunos que ele desenhou aponta somente um como seu amigo. Ao perguntar se eles o ajudam, responde: “sim”, também apontando somente um dos cinco alunos.

Em relação à opinião da mãe, ao perguntar se a escola tem acolhido seu filho de forma efetiva, ela responde: “sim”. Ela relata acreditar no benefício do processo escolar inclusivo do filho, ao dizer que quer muito que ele aprenda; que estude, porque é inteligente; que se forme e siga uma carreira, como ser jogador de futebol ou um atleta paralímpico. Ela quer que Biel goste da escola, adquira potencialidades necessárias para o seu desenvolvimento educacional. A mãe conta que a escola o acolheu de forma efetiva, mesmo com suas NEE, disse “[...] da escola ele nunca se queixou, mais é preguiça de vir pra escola, diz que porque vai estudar vai cansar, o braço vai doer... Mas não que ele não goste da escola [...]”.

Quanto à professora regente, ao indagá-la sobre o processo inclusivo e, mais recentemente, do atendimento psicológico pelo qual vem passando o participante, ela destacou a colaboração da professora de AEE e, principalmente, da mãe, respondendo que: “Ele foi muito bem atendido, porque ele faz aula no AEE com a professora Jack, já fazia no ano passado; a mãe é muito preocupada, muito presente, tudo que a gente pede, ela vai. Ele ‘tá’ fazendo acompanhamento agora de uns três meses pra cá, um acompanhamento psicológico na AACD...”. Ainda de acordo com a professora regente, o tratamento psicológico tem melhorado a indisciplina do aluno e tem proporcionado avanços em seu processo inclusivo.

A professora do AEE, por sua vez, ao ser indagada sobre o processo inclusivo do pesquisando: “[...] eu acho que o Biel tá bem incluso, tanto na vida escolar quanto na vida social”.

O processo escolar inclusivo da criança participante do estudo tem se estabelecido de forma efetiva, segundo os envolvidos (escola, família). Este fato vem ao encontro dos pressupostos teóricos da inclusão escolar, que constitui um desafio a ser enfrentado pelos governos, pela família, pela escola, pelos alunos e professores, na medida em que, como um processo contínuo e sistêmico, depende da contribuição de todos. Inclusão escolar é proporcionar condições para o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com NEE ou alguma deficiência visual, motora ou

auditiva em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano, às diferenças e à dignidade, no sentido de proporcionar ao aluno condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte segmento escolar (KELMAN, 2010).

### Considerações a respeito do caso de Biel

Através deste estudo, percebemos que a toxoplasmose congênita – um tema relativamente ainda pouco explorado na literatura, especialmente na área da Educação Inclusiva – é uma doença que exige cuidado especial com acompanhamento desde a gestação das mães soropositivas para *T. Gondii*, devido a sua alta taxa de acometimento fetal e patogenicidade, como neste caso, causando baixa visão, desencadeando NEEs e sugerindo a participação do indivíduo num processo escolar inclusivo. Para melhorar a aprendizagem do participante em seu processo inclusivo, há necessidade de estratégias e uso de ferramentas que beneficiem suas interações com os professores, alunos e sua mãe, bem como as relações família-escola.

O relacionamento da família do pesquisando com a escola tem se efetivado, e condiz com os pressupostos de Dessen *et al.* (2007), para quem a escola e família compartilham funções sociais, políticas e educacionais na medida em que contribuem e influenciam para a formação do sujeito, propiciando que ocorra o desenvolvimento do aluno. No entanto, acreditamos que tanto a mãe como a professora regente poderiam adotar mais diálogos com o participante e entre si para resolverem conflitos e se estabelecerem menos relações de autoritarismo e imposições, em prol do processo inclusivo do participante (FERNANDES *et al.*, 2016). Observamos que, embora existam conflitos entre a professora do AEE com o participante, com a adoção da mediação e do diálogo, há sucesso nessa relação. Nota-se que o aluno não é independente nas atividades diárias, como ir à escola e fazer tarefas escolares, e que em contrapartida a mãe tem se esforçado para entusiasmar o participante a realizá-las para que tanto a inclusão escolar se efetive como ocorram aprendizagem e desenvolvimento.

Notamos similaridade entre os conflitos relatados a respeito da relação do pesquisando com a professora regular, a professora do Atendimento Educacional Especializado e a mãe, como: falta de limites; não aceitar o “não”; negar-se a realizar as atividades propostas; colocar-se na situação de vítima em situações cotidianas; ir ao banheiro fora do horário estabelecido mesmo que já tenha ido; emburrar. Embora o relato de conflitos esteja presente, também, na relação de Biel com a professora do AEE, esta parece menos conflituosa que sua relação com a professora regente, justificada, talvez, pelo fato de ele passar mais tempo com a professora regular, pois mais frequentemente se estabelece uma relação autoritária entre adultos e criança, e não de diálogo, como com a professora de AEE.

No entanto, nota-se o sentimento de exclusão de Biel por parte dos alunos regulares, que reage de modo agressivo e imperativo em relação aos outros alunos. Um dos focos principais da inclusão escolar é a prevenção às atitudes discriminatórias, objetivando a construção de uma sociedade inclusiva, tendo como um de seus objetivos centrais a promoção de uma educação para todos (GLAT; FERNANDES, 2005) havendo, neste caso, necessidade de se trabalhar as interações entre os alunos com NEE e regulares.

Conforme a descrição da inclusão escolar proposta na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Constituição da República (1988), Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e nas diretrizes do MEC em Política da Educação Especial (MEC/SEELP, 1994) e, especialmente, segundo os participantes da pesquisa – incluindo a própria criança, sua mãe e professores – consideramos que a inclusão escolar do aluno Biel, embora estivesse se estabelecendo de forma efetiva, no momento do estudo, é um processo inacabado.

Se inclusão escolar é proporcionar condições para o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com NEE ou alguma deficiência, seja ela de ordem visual, motora ou auditiva em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano às diferenças e à dignidade, no sentido de proporcionar ao aluno condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte segmento escolar (KELMAN, 2010), concluímos que estas condições parecem presentes no cotidiano escolar do aluno por parte da instituição.

Com a mãe, a relação do pesquisando tem sido conflituosa justamente pelo fato de ele não aceitar negação e punição em relação a suas atitudes consideradas incorretas. Já o relacionamento da família do pesquisando com a escola tem se efetivado harmoniosamente e condiz com a literatura, segundo a qual escola e família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem para e influenciam a formação do sujeito, impulsionando seu desenvolvimento. No caso de crianças com deficiência, seu desenvolvimento é particularmente influenciado pelo modo como a família lida com a deficiência e pelo suporte oferecido pela escola à criança (CERQUEIRA-SILVA; DESSEN, 2014; DESSEN *et al.*, 2007; FIAMENGUI-JÚNIOR; MESSA, 2007).

Além disso, tanto a professora regente como a mãe e a professora do AEE afirmam que o participante tem sido muito bem acolhido pela comunidade escolar, o que em suas concepções tornou-se fator importante para o sucesso em seu processo inclusivo.

Propomos aqui, que as professoras adotem posicionamentos reflexivos e cada vez mais dialógicos com as crianças, objetivando demonstrar ao aluno a importância do bom relacionamento com seus pares na sala de aula. No caso de Biel, ele poderia assim participar dos grupos sem ser excluído e evitar condutas mais agressivas; exemplificar a importância dos estudos para seu progresso na vida escolar, social e profissional, já que seu sonho é ser jogador de futebol.

À mãe, cuja queixa principal é que a criança participante não a respeita como ela gostaria, seria interessante a recomendação de um trabalho que a conduzisse a um autoquestionamento sobre sua conduta com ele, com auxílio de professores e outros profissionais que o acompanham, até mesmo o encaminhamento para uma psicoterapia, conforme apontado pela professora regular. Há necessidade de prosseguir incentivando a relação família-escola para o desenvolvimento escolar e inclusivo dos alunos, porque isso se mostrou importante para Biel e é importante para outros alunos, com NEE ou não.

Preconizamos ainda que todos os participantes envolvidos no processo escolar inclusivo do pesquisando se unam de forma a alcançar sucesso na educação do aluno Biel e que considerem suas singularidades.

Em relação ao processo inclusivo do aluno, percebe-se que a proposta da inclusão escolar está amparada legalmente, com aspectos bem pontuados no tocante às possibilidades relacionais e educativas do aluno com NEE, necessitando, imprescindivelmente, de mais profissionais especializados para reconhecer o alunado com desenvolvimento atípico, considerando suas capacidades e empoderando-se mutuamente para conquistarem uma educação para todos.

### Comentários conclusivos

Consideramos a viabilidade da adaptação da técnica do desenho do par educativo para a participação de crianças em pesquisas mostrou-se um instrumento eficaz, tendo em vista que o nosso participante foi responsivo, apresentando notável capacidade em responder rapidamente e do modo mais adequado à situação em questão. A adaptação proposta do desenho do par educativo, cuja instrução era que Biel se desenhasse com sua turma, na sala de aula, aprendendo algo que um(a) professor(a) estava ensinando, mostrou-se apropriada para demonstrar a opinião da própria criança a respeito das situações relacionais que se estabelecem na sala de aula e alcançar os objetivos da pesquisa. Por meio dela, demonstrou compreender o motivo de estar sentado perto da lousa, alegando o problema da baixa visão; considerou-se um aluno que aprende; que recebe ajuda dos alunos regulares, porém, vendo-se como diferente deles, o que se nota pelo traçado de seu braço esquerdo no desenho do par educativo.

Embora tenhamos obtido bons resultados com a pesquisa, incluindo a participação da própria criança com deficiência, há necessidade de aprofundamento nos níveis de análise e estudos posteriores que incluam outros participantes com NEE e, inclusive, envolvendo outros membros da família. A crença de que a mãe é a principal responsável pela escolarização da criança faz com que, muitas vezes, apenas ela seja invocada pela escola, por solicitação da escola ou pela própria organização da rotina da família, de sua dinâmica.

Assim, poderemos tratar de assuntos que surjam no decorrer das entrevistas, como a existência da paralisia cerebral – que, no caso de Biel, pode ou não estar ligada à toxoplasmose e, por consequência, ter causado o leve atrofiamento do braço esquerdo –, que não foi nosso foco neste estudo, nem o que conduziu o aluno a participar do Atendimento Educacional Especializado. Concluímos que olhar o aluno com desenvolvimento atípico como um indivíduo que possui potencialidades é necessário e urgente, pois há leis, decretos, portarias e outros meios que nos dão suporte para que façamos a inclusão escolar no Brasil de forma efetiva, de modo que o educando seja de fato considerado em suas limitações e possibilidades.

## Referências

AMARAL, Andréa Baggio. Psicologia da Aprendizagem: Um olhar diferenciado para a relação professor-aluno. *Revista Conteúdo*, v. 1, n. 3, p. 70-102, 2010.

BONAMETTI, Ana Maria; PASSOS, Joselina do Nascimento; SILVA, Edina Mariko Koga da; BORTOLIERO, André Luiz. Surto de toxoplasmose aguda transmitida através de ingestão de carne crua de gado e ovino. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, v. 30, n. 1, p. 21-25, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbmt/a/GGkpmrtpZgVRrk5nbYpWFB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 3 jun. 2022.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Fascículos I – II – III, v. 1. (Série Atualidades Pedagógicas)

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental*. Aracaju (SE): Editora Universitária Tiradentes, 2016.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Pai, mãe e família: concepções de crianças pré-escolares*. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, 2014, p. 138-157.

CERQUEIRA-SILVA, Simone; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 421-434, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, v. 20, n. 47, p. 345-357, 2010.

ECOCHARD, René *et al.* Decision analysis of congenital toxoplasmosis in the absence of exact knowledge of the treatment benefits and secondary effects. *Revista Epidemiologia*, v. 44, n. 2, p. 145-154, 1996. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8693171/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FERNANDES, Dione Eduardo da Silva. *Inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e baixa visão no município de Barretos – SP*. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, Dione Eduardo da Silva; CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; SILVA, Fabiana. Inclusão escolar de um aluno com sequelas de toxoplasmose congênita no município de Barretos – SP. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1., 2016. *Anais [...]*. Marília: Unesp, 2016, s/n.

FERNANDES, Dione Eduardo da Silva; CAZO, Lilian Maria; SGARLATE, Francieli. Interações Discursivas e Alfabetização Científica acerca do Sistema Digestório Humano. Encontro Nacional Claretiano de Iniciação Científica – ENCIC, 9., 2016.

FIAMENGHI Jr. Geraldo A; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FLERG, Jaroslav. Effects of toxoplasma on human behavior. *Schizophrenia Bulletin*, v. 33, n. 3, p. 757-760, 2007.

FLERG, Jaroslav. Influence of latente toxoplasma infection on human personality, physiology and morphology: pros and cons of the toxoplasma-human model in studying the manipulation hypothesis. *The Journal of Experimental Biology*, v. 216, p. 127-133, 2013.

GIFFONI, Aparecida Andreani. *Toxoplasmose em gestantes: abordagem epidemiológica nos postos de saúde da rede pública da cidade de Rio Verde – Goiás*. 55f. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011.

GOLA, Maria de Fátima M. Instrumentos psicopedagógicos para conhecimento do sujeito que não aprende. *Revista Psicopedagogia*, v. 18, n. 49, p. 12-32, 1999.

ISABEL, Thais Ferreira. *Toxoplasmose aguda em gestantes de Araraquara-SP: avaliação da aplicabilidade do teste de avidéz de IgG anti-toxoplasma*. 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91392>. Acesso em: 23 maio 2022.

ISABEL, Thais F; COSTA, Paulo Inácio da; SIMÕES, Maria Jacira S. Toxoplasmose em gestantes de Araraquara/SP: análise da utilização do teste de gravidez de IgG anti-toxoplasma na rotina do pré-natal. *Scientia medica*, v. 17, n. 2, p. 57-62, 2007.

KAWASAKI, Marcela Lie; CARVALHO, Priscila Nasser de; LUCAREVSCHI, Bianca Rezende. Atenção à toxoplasmose durante a gestação em população carente do interior do Estado de São Paulo. *Revista de Pediatria*, v. 28, n. 4, p. 242-250, 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=450841&indexSearch=ID>. Acesso em: 18 jun. 2020.

KAWAZOE, Urara. *Toxoplasma gondii*. In: NEVES, David Pereira. *Parasitologia humana*. 11. ed. São Paulo: Atheneu, 2004. p. 147-156.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 38-53.

LIRA, Eliana Sandri; ENRICONE, Jaqueline Raquel Bianchini. Relação entre vínculos escolares e desempenho na aprendizagem: um estudo com alunos do 5º ano do ensino fundamental. *Revista Perspectiva*, v. 35, n. 132, p. 65-80, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2015.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. Inclusão ou exclusão velada? In: SIMPOSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14., 2013, Uberlândia. *Anais [...]*, volume 3, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

MAZARRO, José Luiz. Políticas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 40-55, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MITSUKA-BREGANO, Regina; LOPES-MORI, Fabiana Maria Ruiz; NAVARRO, Itamar Teodorico. (org.). *Toxoplasmose adquirida na gestação e congênita: vigilância em saúde, diagnóstico, tratamento e condutas*. Londrina: Eduel, 2010.

MOURA, Fernanda Loureiro *et al.* Fatores associados ao conhecimento sobre a toxoplasmose entre gestantes atendidas na rede pública de saúde do município de Niterói, Rio de Janeiro, 2013-2015. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 655-661, 2016.

MUÑIZ, Ana Maria Rodrigues. O desenho do par educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*, v. 6, n. 13, p. 41- 48, 1987.

OLIVERO, Maria Elena C.; PALACIOS, Cristina V. K. Test pareja educativa: el objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente. *Aprendizaje hoy*, v. 10, p. 46-64, 1985.

Organização Mundial da Saúde – OMS. *Relatório Mundial sobre a visão*. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/328717/9789241516570-por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PINHEIRO, Johnny de Oliveira. *Experimentos de física de baixo custo e a construção de conceitos científicos*. Monografia (Graduação em Física) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: [http://www.uece.br/fisica/index.php/arquivos/doc\\_details/26-%20experimentos-de-fisica-de-baixo-custo](http://www.uece.br/fisica/index.php/arquivos/doc_details/26-%20experimentos-de-fisica-de-baixo-custo). Acesso em: 18 jun. 2020.

QUEIROZ, Norma Lúcia; MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas; MACIEL, Diva Albuquerque. *Módulo 1: escola, organização curricular, seus principais conceitos e prática docente*. Brasília: CEAD/UnB, 2012.

RAPOSO, Patrícia Neves; CARVALHO, Erenice Natalia S. de. A pessoa com deficiência visual na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 155-164.

RIBEIRO, É. F. *et. al.* Um estudo sobre a deficiência visual na rede regular de ensino. *Anais do Programa Ciências na Escola – PCE*, v. 2, n. 1, p. 94-100, 2014.

RODRIGUES, Isolina Maria Xavier. *Avaliação de componentes da resposta imunológica de recém-nascidos expostos intraútero ao Toxoplasma Gondii*. 126f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública, Universidade Federal de Goiás, 2013.

SIAULYS, Maria Olimpia de Campos. *A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular*. Brasília, Distrito Federal: MEC/Seesp, 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MENDONÇA, Fabiana Luiza Rezende; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. *In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 205-219.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de pesquisa-ação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA, Raissa Cerveira *et al.* Psicofísica visual em caso de toxoplasmose ocular congênita. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, v. 77, n. 5, p. 292-295, 2018.

WILSON, Walter R.; SANDE, Merle A. *Doenças infecciosas, diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## 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.

**Fabrizia 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

