

# 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

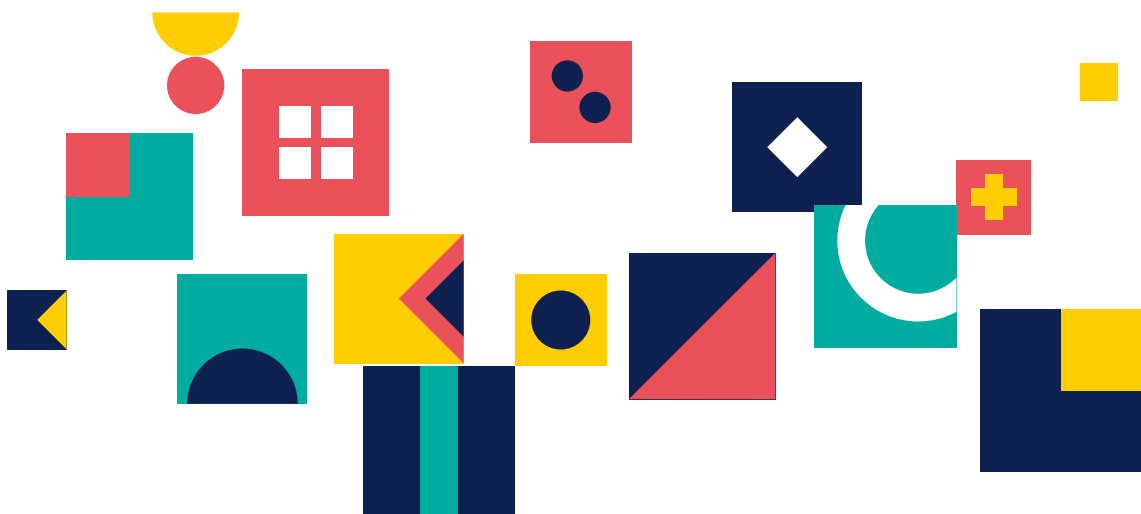
Capítulo 12 . 281

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 10

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

*Lowanny de Souza Versiane*

*Rossana Beraldo*

O protagonismo emerge do envolvimento da criança com uma causa, há o interesse e motivação genuínos, a criança ativa recursos pessoais, conhecimentos e experiências para contribuir com a comunidade escolar de forma transformadora, compreensiva e participativa (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Dessa forma, os processos participativos se tornam centrais numa pedagogia que visa a construção da cidadania, de sujeitos de direitos capazes de participar dos diálogos, reflexões e reelaborações junto à comunidade escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) está destacado que a autonomia pressupõe uma relação como os outros em uma dimensão abrangente em processos participativos e amplos de construção de sentido coletivo, e isso envolve valores, atitudes, postura crítica, agencialidade e sociabilidade para que os estudantes alcancem o pleno direito à cidadania. Assim, fazemos esta relação entre protagonismo e o direito à cidadania.

O protagonismo como direito à cidadania oportuniza às crianças possibilidades de interações em que expressam seus pensamentos e sentimentos em processos participativos e decisórios na escola. A gestão democrática e o direito das crianças de expressarem suas vozes nas discussões sobre a cultura da inclusão apontam para a construção da cidadania e autonomia em uma dimensão pessoal e social.

Cohen (2005), por exemplo, nos convida a repensar a cidadania infantil como sendo uma legítima participação social e política para que se tornem protagonistas, agentes de seus próprios processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de expressão de sua identidade. A autora argumenta que “na falta de representação independente ou de voz na política, as crianças e seus interesses geralmente não são compreendidos porque os adultos que as representam misturam ou substituem seus próprios pontos de vista pelos das crianças” (COHEN, 2005, p. 221).

Costuma-se perceber a criança como passiva, que precisa reproduzir o mundo adulto, como se não fosse capaz de teorizar, argumentar e produzir significados sobre conceitos, ideias ou situações complexas como a questão da inclusão. Geralmente, a compreensão do universo da criança sobre várias temáticas no âmbito escolar acaba sendo desvalorizada em detrimento de decisões tomadas exclusivamente pelos adultos. Além disso, o modelo tradicional de educação centrado no currículo ainda se faz presente, em que há uma valorização exacerbada de “práticas de aprendizagem, que por sua própria natureza, são descontínuas com as da vida cotidiana” (NEWMAN; ROSKOS, 1997, p. 10) ou de práticas instrumentais, que tratam de assuntos triviais e desconectados, que são para o cumprimento estrito do currículo (MATUSOV, 1996, 2009). Se as práticas instrumentais têm primazia, outros elementos importantes vão ficando em segundo plano, como o aspecto socializador da escola para o protagonismo infantil, em especial, no que se refere as atividades coletivas em contexto comunicativo, intelectual, afetivo e relacional, em que há o reconhecimento dos talentos e potencialidades dos estudantes.

Contextos genuínos, em que todos têm direito a voz, promovem o diálogo ontológico, e neles a prática é entendida como práxis, na qual a meta coletiva, o valor e a virtude emergem na própria atividade discursiva (SIDORKIN, 1996). O conceito ontológico de diálogo “coloca a relação dialógica no centro da existência humana” (SIDORKIN, 1996, p. 12), então, vamos à escola para aprender o que é ser humano em experiências significativas com o outro social. O diálogo passa a ser mais do que uma forma de comunicação, mas “um modo específico e um aspecto da existência humana. O diálogo é uma relação” (SIDORKIN, 1996, p. 4).

O aspecto ontológico envolve a pessoa como protagonista em um discurso que conecta o seu passado em experiências vividas e suas expectativas pessoais projetadas em outros interesses e/ou afiliações sociais (MATUSOV, 1996, 2009). Engajar as crianças ontologicamente em situações naturais e que tenham relação com o cotidiano social pode gerar questionamentos legítimos e espontâneos, que podem alcançar um alto grau crítico e, além disso, abarcar as produções, contribuições e ações uns dos outros.

Desse modo, a participação social das crianças nos espaços institucionais fortalece as histórias e experiências individuais-coletivas, onde se cria um senso do outro em dependência das circunstâncias e em torno delas, o que envolve refletir sobre si a partir do outro em experiência de alteridade (LINELL, 2009) e que, às vezes, pode ser de forma divergente (MATUSOV, 1996). A transação dialógica na intersubjetividade pressupõe diferença e assimetria de conhecimento e pode ser reconhecida como uma experiência entre o Eu-Outro que se realiza no Nós.

As dinâmicas intersubjetivas nas práticas dialógicas comportam discordâncias, concordâncias, incompreensões em posicionamentos, aspectos de um mesmo processo, que às vezes surgem de forma separada e, depois, vão se desdobrando em novas compreensões em direção à concordância ou consenso parcial (MATUSOV, 1996; BERALDO; LIGORIO, BARBATO, 2017; BERALDO, 2018). A intersubjetividade promove, conjuntamente, harmônicos, dissonâncias ou negociações na estrutura do diálogo e o fenômeno da polifonia pode surgir quando as crianças abrem suas ideias aos outros para resolverem questões juntos e providenciarem razões e justificações para suas escolhas. Em especial, a participação contínua e guiada de atividades culturais imediatas entre adultos e crianças (ROGOFF, 2005) ou entre crianças coetâneas ou de idades diferentes, configura situações potenciais na construção de conhecimentos através da convivência (BARBATO; MIETO, 2015). A participação ativa na produção de novos significados na intersubjetividade abre oportunidades únicas de se estabelecerem convenções de uma cultura inclusiva. “A escola prepara o futuro e, decerto que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós,



que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (MANTOAN, 2006, p. 48).

A perspectiva que assumimos neste trabalho é de que o desenvolvimento da criança é um processo de contínuo de aperfeiçoamento de habilidades discursivas, expressivas, corporais e de aprimoramento de capacidades intelectuais, cognitivas, afetivas, estéticas e de autocohecimento, como também de apropriação de ferramentas simbólicas e materiais para o exercício do protagonismo e da cidadania.

Com base nas ideias apresentadas, refletimos sobre como podemos facilitar e encorajar o protagonismo em crianças do ensino fundamental em busca de uma maior compreensão sobre a concepção de deficiência e inclusão. Entendemos que, além das práticas comunicativas sobre o tema da inclusão, o protagonismo é exercido pelo direito de produzir as materialidades da cultura inclusiva tanto no plano simbólico como material, por exemplo, quando as crianças trazem soluções criativas para um problema, num contínuo mover entre a informação, o compreender e o fazer com os outros.

Este capítulo tem por objetivo verificar o protagonismo em estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão, e saber como se posicionam para o estabelecimento de uma cultura inclusiva na escola.

### A cultura inclusiva como um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída

Como sabemos, a inclusão escolar no Brasil está em construção e, apesar de estar prevista em leis e diretrizes da educação, ainda há um aspecto integrador e não inclusivo (AINSCOW, 2004; MANTOAN, 2006). A integração envolve a transposição de práticas da Educação Especial para o contexto escolar, como uma visão compensatória, reparativa, instrumental. O aspecto inclusivo vai além, refere-se a uma cultura de práticas participativas e de incentivo ao desenvolvimento dos talentos e potencialidades da pessoa com deficiência e do aluno típico de forma

equânime e em respeito a suas singularidades. Em uma didática inclusiva há o reconhecimento, compreensão, solidariedade e sensibilidade entre a comunidade escolar, o que promove o desenvolvimento coletivo da autoestima, autoconhecimento, construção identitária individual-coletiva na experiência responsiva.

A Educação Inclusiva é um bem de todos e envolve uma mudança sistêmica e dinâmica escolar que oportunize e transforme as pessoas não apenas em termos de habilidades, mas também em valores éticos (AGENZIA EUROPEA, 2014), convivência saudável e harmoniosa em experiências concretas e genuínas. Modelos excludentes e separatistas ainda estão presentes na nossa sociedade e em muitas escolas, negando o multiculturalismo e marginalizando o diferente e a diversidade. Há muito o que ser debatido e praticado para atender e garantir as necessidades específicas das pessoas com deficiência para que tenham “igualdade de condições no exercício de seus direitos de cidadania e participação ativa na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 11).

Como dissemos, uma cultura inclusiva nos faz mover entre a informação, o compreender e o fazer com os outros em um campo simbólico que envolve o uso da linguagem, objetos culturais mediadores e outros sistemas semióticos interdependentes (BRUNER, 1986, LINELL, 2009; BERALDO *et al.*, 2017; BERALDO, 2018) o que demanda a gênese instrumental de artefatos culturais pensados para a pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 2011). E, também, um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída, o que envolve outros sistemas sociais como mudança de crenças e valores na inclusão, o respeito às normas, diretrizes e políticas públicas de inclusão e a promoção de um currículo inclusivo no fortalecimento do protagonismo dos estudantes de forma significativa. Sendo essa globalidade a esfera educacional, social e política, como uma ponte que possibilita criar espaços, tecnologias, linguagens, práticas, estratégias, metodologias, que respondem às singularidades e anseios da pessoa com deficiência e da pessoa típica. O uso social – instrumental, simbólico e semiótico do mundo material e imaterial – passa, então, a ter significância na comunidade escolar e a diferença e/ou diversidade deixam de existir.

Com os avanços legais da Educação Inclusiva e a reflexão do papel da escola como um espaço multifacetado, percebe-se a necessidade de uma mudança de paradigma em que a criança possa mostrar e contar o que sabe para se sentir motivada e engajada em diversas temáticas. A escola inclusiva pode assegurar aos estudantes a parceria na construção das mudanças para que seja garantido e exercitado o direito à voz e para que os registros produzidos sejam acessíveis a todos (COELHO, 2015). Importante também é lidar com o aspecto dinâmico da inclusão, pois é um processo que deve ser trabalhando em parceria com a rede externa da escola (profissionais de saúde e segurança, apoio da comunidade, psicólogos, fisioterapeutas, etc.), o que pode corroborar com uma mudança de paradigma e formação de uma rede coesa e interligada dentro e fora da escola.

Campos-Ramos (2015) chama a atenção para a valorização e a participação ativa das crianças nas interpretações de si, do outro e de temas atuais na sociedade, sendo os significados ativamente negociados e produzidos entre a comunidade escolar, pelo uso da linguagem comunicativa, o uso intencional da linguagem. A criança sabe descrever, refletir e explicar como se dão as relações humanas a sua maneira, seja por meio de explicações, desenhos, brincadeiras, expressividade e outros recursos simbólicos de que dispõe. Acreditamos que, dentro do contexto escolar, a voz das crianças deva ser ouvida como oportunidade de colocar a criança no centro do pensar para aprender a lidar com a diversidade e a diferença de forma solidária e emancipadora. Há, então, essa necessidade da participação das crianças nas decisões tomadas pela escola e o reconhecimento de suas “perspectivas e vozes, além da valorização da originalidade de suas contribuições” (CAMPOS-RAMOS, 2015, p. 37). Mas, como tem sido a participação das crianças para o estabelecimento da cultura da inclusão nas escolas? O que temos feito nesse sentido? Será que temos usado metodologias baseadas em uma visão adultocêntrica ou estamos realmente adentrando na cultura das crianças para ouvi-las contar o que sabem?

Estudos mostram que as crianças possuem universo simbólico próprio, sendo necessário adentrarmos na cultura da criança para compreendê-las (CORSARO, 2005; ROGOFF, 2005, CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014; WERLE; BELLOCHIO, 2016). Como argumentamos, a produção da

criança não é apenas uma simples imitação ou apropriação direta do mundo do adulto, mas, sim, a recriação da informação de modo inovador e autoral à própria maneira de compreender o mundo a sua volta. Saber “ouvir as crianças significa partir de sua existência infantil e priorizar o que elas próprias expressam acerca das suas experiências e suas culturas, e não mais, em uma perspectiva adultocêntrica, o que os adultos dizem e afirmam sobre as crianças” (WERLE; BELLOCHIO, 2016, p. 226).

Esses questionamentos nos orientaram no desenho metodológico, buscamos adentrar na cultura da criança e tomar parte dela, decidimos que era “melhor não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005, p. 446), como aquele que faz perguntas-testes de forma unilateral e não negociável (MATUSOV, 1996). Assim, optamos pelo estudo qualitativo etnográfico em uma aproximação com a teoria fundamentada nos dados (STRAUSS; CORBIN, 1998) criando as condições necessárias à produção de significados e construção da confiança entre a pesquisadora e os participantes (BARBATO; MIETO; ROSA, 2016).

O objetivo do estudo foi verificar o protagonismo em estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão, e saber como se posicionam para o estabelecimento de uma cultura inclusiva na escola. Contamos com a participação de dez estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, entre oito e nove anos, em uma Escola Classe do Distrito Federal, localizada em Planaltina, escolhidos de forma aleatória pela instituição. O local é considerado uma escola inclusiva, como destacado em seu Projeto Político Pedagógico. Apesar de ter uma estrutura acessível, a escola encontra-se em um local de extrema vulnerabilidade social onde a missão da escola é promover a socialização da criança, enriquecendo suas experiências na escola e na comunidade.

Uma perspectiva ética e êmica para ouvir as crianças e aprender com elas

Foi proposta roda de conversa sem suposições apriorísticas, buscando-se viabilizar a produção de compreensões mútuas (*rappports*)

que orientam o pesquisador a aprender sobre o humano, tanto para a condução do diálogo quanto nos processos que envolvem a colaboração entre as crianças. Em perspectiva ética e êmica, buscou-se ouvir essas crianças por meio de perguntas abertas sobre a pessoa com deficiência e a inclusão, sem indicar possíveis respostas ou controle. As relações na roda de conversa foram mais horizontalizadas e menos formais, o que inspirou confiança e espontaneidade. A demora para uma resposta foi entendida como tempo que a criança precisava para ativar funções simultâneas de planejamento, monitoramento, autorregulação, etc., às vezes falavam alto ou para si mesmas quando estavam diante de uma dúvida que exigia algum tipo de antecipação (BARBATO, 2016). Decidimos que era necessário manter silêncio após a pergunta e esperar que fizessem as próprias escolhas, sobre como percebiam e significavam a inclusão. Isso nos pareceu uma boa estratégia metodológica.

Quando se mantinham em silêncio utilizou-se apenas formas de incentivar: “E daí?”, “Quem sabe responder?”, “O que podemos fazer?” “O que vocês têm a dizer”? Desse modo, buscamos ouvir o que essas crianças tinham a dizer, todos podiam falar ou colaborar com ideias sobre inclusão. Foi utilizada gravação em áudio, enfocando a produção de significados, a partir de perguntas abertas, estimulando a fala autoral. Por exemplo: Como as pessoas com necessidades especiais fazem quando chegam na escola? O que precisa? Quem são as pessoas que poderiam ajudar esses alunos? Como elas fariam? Se vocês pudessem inventar algo para as crianças com dificuldades de andar e brincar, o que vocês inventariam?

A pesquisadora e a professora de apoio organizaram um espaço adequado para a roda de conversa, em que todos se sentaram confortavelmente no chão e puderam se ver. Antes de iniciar a conversa, foi realizada uma breve explicação sobre a presença da pesquisadora na escola, foi dito que faria algumas perguntas e se alguém quisesse poderia responder. Em seguida todos se apresentaram. Depois, foi explicado às crianças que não existia resposta certa ou resposta errada para o que elas pensam, todas as respostas eram válidas.

Foi perguntado sobre o que elas gostam de fazer, buscando estabelecer um ambiente propício e natural para instituir a participação na

conversa. A ideia era usar frases simples ou devolver algo que foi trazido por uma das crianças em forma de pergunta, valorizando a participação e criando um chão comum. A pesquisadora iniciou dizendo “Eu gosto de mexer na internet”, em seguida, Mariane disse o mesmo e, assim, as crianças se sentiram estimuladas a dizer o que gostam de fazer. Durante a coleta, a professora de apoio que acompanhou os estudantes foi instruída antecipadamente a valorizar a originalidade das contribuições das crianças e, também, promover um ambiente natural, participativo. Como exemplo, apresentamos o recorte a seguir com a sequência inicial:

1. Pesquisadora: “Eu gosto de mexer na internet”.
2. Mariane: (imita) “Eu gosto de mexer na internet”.
3. Ana Flávia: “Gosto de jogar”.
4. Raquel: “Gosto de jogar”.
5. Raíssa: “Gosto de jogar e fazer várias pesquisas no Google”.
6. Brenda: “Ah, não sei não, tem várias coisas que eu gosto de fazer”.
7. Clara: “Eu gosto de jogar no celular e brincar de esconde-esconde e um monte de coisas com minha irmã”.
8. Miguel: “Gosto de andar a cavalo. Ontem bati no cavalo e ele pulou comigo”.
9. Pesquisadora: “É? E você não ficou com medo de cair?”.
10. Miguel: “Eu não caio!”.
11. Entrevistadora: “Não cai... que ótimo”.
12. Milena: “Gosto de tomar banho na piscina”.
13. Pesquisadora: “Tomar banho na piscina .... tem piscina na sua casa?”.
14. Milena: “Sim, tem”.
15. Mirela: “Gosto de banhar na piscina”.
16. Vitória: “Gosto de jogar no celular”.
17. Professora de apoio: “Eu gosto de ler”.

Após as apresentações, foi solicitado às crianças que dissessem o nome que mais gostavam para que fosse usado em lugar do nome próprio;

todas elas ficaram empolgadas. Sanadas as dúvidas entre um nome ou outro, os pseudônimos escolhidos pelas crianças resultaram na elaboração do quadro 1. O termo de assentimento dos pais ou responsáveis foi enviado antecipadamente pela escola. A estudante Eduarda possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim, seu pseudônimo foi escolhido pela pesquisadora.

**Quadro 1:** Participantes

Pseudônimos escolhidos pelas crianças	Idade
Mariana	9
Ana Flávia	8
Raquel	8
Raíssa	8
Milena	8
Brenda	9
Miguel	9
Clara	8
Eduarda	9

Fonte: Versiane (2018).

### A prática dialógica como fonte potencial do protagonismo em crianças

Em busca de uma observação cuidadosa e de escuta ativa dessas crianças, verificou-se que elas se engajaram rapidamente com a proposta, então a pesquisadora iniciou com as seguintes perguntas: “E agora pessoal, eu estou aqui para entender o que é inclusão. O que é para vocês? Qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça sobre inclusão?”. O protagonismo se revelou já nas primeiras opiniões, todos queriam falar simultaneamente e as próprias crianças decidiram quem falava primeiro e assim por diante; houve um equilíbrio entre o grupo.

A maior parte das crianças respondeu que a inclusão está relacionada a alguma deficiência. Mariane disse que deficiência “é autismo”, Brenda disse que não havia ouvido falar sobre inclusão, Ana Flávia

sinalizou “eu já ouvi, mas não me lembro agora”. Milena respondeu “é quem tem câncer”, depois pensou um pouco mais e disse “quem é cadeirante”. Raíssa disse que deficiência é “quem perdeu um braço”, Clara respondeu “uma pessoa que é surda” e Mirela disse “uma pessoa que não enxerga”. Dessa sequência, destacamos a participação de Miguel com o seguinte recorte:

30. Entrevistadora: “Sim, o cadeirante. O que mais vocês acham?”.
31. Mariane: “A pessoa que perdeu uma perna”.
32. Milena: “A pessoa que não fala”.
33. Raissa: “Pessoa que perdeu o braço”.
34. Clara: “Pessoa que é surda”.
35. Miguel: “Minha avó morreu em um acidente de carro...”.
36. Mirela: “A pessoa que não enxerga”.
37. Entrevistadora: “O que vocês entendem sobre as pessoas que não enxergam, não andam...que vocês falaram...”.
38. Miguel: “A minha avó não enxerga...”.

Miguel disse “minha avó morreu em um acidente de carro” e Mirela sugere “a pessoa que não enxerga”, Miguel continua “a minha avó não enxerga...” indicando que uma experiência concreta pode ter relação com o que está sendo construído; se a avó morreu, então não enxerga. Miguel buscou correlacionar sua experiência com possíveis sentidos para a palavra deficiência, fazendo inferências numa perspectiva interpretativa no processo de significação. “Quando a criança fala de acontecimentos conhecidos, o desenvolvimento de um argumento é mais fácil. No entanto, a colaboração para o desenvolvimento de um argumento de discurso depende da familiaridade com o assunto” (BARBATO; CAVATON, 2016, p. 17) o valor da palavra pode emergir da própria atividade em si.

Miguel trouxe outros fatos vivenciados na busca de intercâmbio entre experiência pessoal e o conceito de deficiência, sendo um indicador que atua na emoção e conexão com a experiência vivida. A emoção é a base para a construção do sujeito de forma integrada porque desencadeia sensações, atitudes e posturas corporais, que se materializam na



entonação da fala, movimento do corpo, expressão facial, escolha de palavras ou eventos significativos (WALLON, 2005). A fala egocêntrica, mesmo direcionada para a regulação da atividade que está sendo desenvolvida ou para a autorregulação, tem um caráter interativo. “Este tipo de fala pode ocorrer quando a criança está sozinha ou na presença de outras crianças ou adultos: de uma forma ou de outra, a criança espera ser ouvida” (BARBATO, 2016, p. 63).

No trecho a seguir, nota-se que as crianças e a pesquisadora delimitam um campo de significação mais abrangente sobre o que é inclusão; as contribuições são mais complexas, surgem explicações, exemplos, fatos. São ainda imagens que permitem diferentes níveis de explanação, a partir de suas próprias convicções e na ativação de recursos pessoais e de mútua compreensão.

48. Ana Flávia: “Que é surdo... que a gente pode morrer de gritar que ele não escuta.... eu já fiz isso com uma menina ... eu não sabia o que ela tinha ... ela não escutava... e ela não me entendia, aí eu perguntei pra professora dela o que ela tinha, aí ela me falou...”.

49. Pesquisadora: “Ela te explicou...”.

50. Miguel: “Igual o meu primo, ele é surdo... com essas histórias de pegar cavalo... entramos dentro da mata... nós ficamos lá ... se cortando todinho mas não achamos o cavalo...”.

51. Pesquisadora: “Então vocês acham que essas pessoas têm dificuldades?”.

52. Participantes em coro: “Sim!”.

53. Pesquisadora: “Você me falou que tem um primo que é surdo... e você me disse que ficava gritando e a pessoa não ouvia... vocês conhecem mais alguém que tenha mais alguma dificuldade?”.

54. Milena: “Lá na casa onde trabalha minha vó... tem uma mulher que ela é surda, não fala e não anda, ela fica numa cadeira é difícil ela ir no banheiro... ela bebe pouca água para ir ao banheiro... e é difícil ela ir para cama”.

55. Raíssa: “O meu avô estava andando de moto aí ‘coisou’ a perna dele e entortou, agora ele só anda assim (fez o gesto com a perna)”.

56. Pesquisadora: “É? E você acha que ele tem dificuldade?... Para andar?”.

57. Miguel: “Meu avô estava andando numa bicycle ...caiu e quebrou a perna...”.

58. Pesquisadora: “Aí ele ficou com alguma dificuldade?”.

59. Miguel: “Ele só fica com o pé assim... oh (fez o gesto com a perna)”.

Mudanças em experiências individuais podem ocorrer pelo reconhecimento de situação semelhante como a de Milena: “Lá na casa onde trabalha minha vó... tem uma mulher que ela é surda, não fala e não anda, ela fica numa cadeira é difícil ela ir no banheiro...”. Isso pode desencadear novas compreensões, percepções e ressignificações pelo grupo, podem avançar no conhecimento trazendo novos exemplos, principalmente porque tiveram tempo mais estendido para pensar e formular as respostas.

Observamos forte vínculo das perguntas com o contexto de vida dessas crianças; referências e imagens foram evocadas semanticamente por processos de abstração, como na contribuição de Ana Flávia: “Eu já fiz isso com uma menina ... eu não sabia o que ela tinha ... ela não escutava... e ela não me entendia, aí eu perguntei pra professora dela o que ela tinha, aí ela me falou...”. Nesse sentido, o dado sugere que vão sendo estabelecidos padrões de interação como indicadores de reciprocidade e abertura ao diálogo com o outro. Ao serem questionadas sobre como achavam que seria o dia a dia para as pessoas com deficiência, a maioria respondeu em coro “difícil”. Ana Flávia tinha compartilhado a história da menina com deficiência auditiva, e mais à frente essa ideia foi desdobrada para a pessoa surda que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Foi perguntado ao grupo como as crianças com necessidades especiais chegavam até a escola: Mariane respondeu “com ajuda”; Raquel disse “com uma pessoa segurando ela”; Ana Flávia complementou “falando para a pessoa: vem de carro”. Ao serem indagadas sobre o que as crianças incluídas precisavam quando chegavam na escola, Mariane respondeu “de ajuda e respeito”; Brenda falou “de amor”; Ana Flávia respondeu “de carinho”; já Milena disse “de atenção”. Perguntamos sobre o que a escola poderia fazer em caso de inclusão, Clara respondeu “respeitar”; Raquel disse “ajudar”.

Perguntamos como a escola poderia contribuir para as pessoas que não enxergam, Mariane respondeu “pegar na mão dele e ir falando as coisas para ele”; já Brenda comentou “ir falando o alfabeto”. Com relação as crianças que não conseguem andar, Mirella respondeu “ela fica na cadeira de rodas”; Brenda complementou, “mas a gente pode ajudar a empurrar a cadeira de rodas”; Clara disse “ajudar a ir ao banheiro”. Sobre quem poderia ajudar esses alunos que têm dificuldade, Mariane respondeu “os professores”; Brenda; “os alunos”; Ana Flávia, “os diretores”; Brenda, “os pais”; Miguel, “as mães”; Brenda, “os psicólogos”; Raquel, “os avós”; Clara, “as tias”; Milena, “as famílias”. Foi perguntado como essas pessoas ajudariam: Raquel respondeu “dando atenção, carinho, amor”, “ajuda pra ir ao banheiro”; Ana Flávia “a beber água”; e Raquel “dar comida”; Milena; “vestir a roupa”; Raquel “ajudar a fazer o dever”.

Foi questionado se as crianças teriam alguma coisa importante para falar sobre as pessoas com deficiência, Mirella respondeu: “as pessoas têm que respeitar”; Brenda, “as pessoas têm que ajudar”; Clara, “respeitar do jeito que elas são”; Raíssa complementou dizendo “que cada um é diferente”; Milena, “que não pode fazer *bullying*”; Miguel, “não pode brigar”; Mariane, “não pode bater”; Miguel, “não pode xingar”. Foi perguntado se na sala de aula havia inclusão de alguém, responderam em coro “Eduarda!”. Brenda disse a gente “respeita, brinca, dá atenção, mas tem vezes que a gente também perde a paciência com ela”, Ana Flávia retrucou: “mas tem que ter paciência!”. Raquel complementou “e ela também precisa de ajuda nas coisas, no dever”.

No desenrolar da conversa, as crianças relataram o que poderiam inventar para auxiliar as pessoas que possuem algum tipo de limitação. Brenda comentou “para as pessoas que não tem a perna eu faria uma perna robótica”. Clara disse “para a pessoa que não escuta eu faria um aparelho”. Perguntamos sobre as pessoas que não enxergam, Ana Flávia respondeu “precisa de óculos”, que em seguida foi questionada por Brenda: “pra que óculos? Eu faria uma bengala”; e Miguel disse “e para quem quebra a perna muletas”. Raquel complementou “para quem tem câncer, uma peruca”. Questionamos: e para a escola, o que vocês poderiam criar? Raquel verbalizou “um monte de coisas”, já Ana Flávia, “uma sala especial para as pessoas”, e Raquel complementou “haveria

cadeira de rodas, e nessas salas ter aquele negócio que tem no balé (barra] para aprender a andar”. Com relação ao que poderiam criar para facilitar as crianças com deficiência a andar e brincar, Mariane disse “um lugar para eles ficarem em pé” e Mirella disse “criar brinquedos especiais”.

Questionadas como seriam esses brinquedos, Brenda disse “uma boneca”; Miguel, “um carrinho de pedal”; Milena, “um ursinho de pelúcia”; Clara, “um carrinho de madeira”; Milena, “um *videogame*.” Para os alunos com dificuldade de visão, Brenda comentou “a gente seguraria na mão dele para a gente sair para brincar, também compraríamos uma bengala para sair junto com a gente”, e Mariane disse “e um óculos”. Com relação às brincadeiras, Mirella disse que poderiam brincar de amarelinha, Raquel, de cabra-cega e Miguel, de futebol. Questionadas como adaptariam o futebol, Milena disse que falando onde está a bola, Raquel complementou “se tem alguém a sua frente”. Observamos que esses estudantes possuem conhecimento sobre a Libras, como no recorte a seguir.

128. Pesquisadora: “E os alunos que tem dificuldades de ouvir e falar como vocês poderiam ajudar?”.

129. Brenda: “Entender os que não sabem falar”.

130. Milena: “Ah, Libras”.

131. Pesquisadora: “Libras... o que mais?”.

132. Brenda: “Fazer um aparelho para ajudar a escutar”.

133. Milena: “Ou a gente poderia dar os recados com as mãos”.

134. Clara: “Eu sei fazer alguns gestos (mostra)”.

135. Participantes: “Eu também (começam a mostrar)”.

136. Clara: “Eu sei as letras (mostra)”.

137. Ana Flávia: “Sabemos fazer Libras (mostra)”.

138. Entrevistadora: “E como vocês brincariam com as pessoas que não podem ouvir e nem falar? Como vocês brincariam com elas?”.

139. Milena: “Nos faríamos os gestos... da brincadeira que estamos brincando agora”.

140. Entrevistadora: “E os alunos que não conseguem andar nem pular... que brincadeiras vocês fariam com eles?”.

141. Raquel: “Faríamos com as mãos, tipo Popeye, Pikachu, um monte de coisa”.

Identificamos diferentes níveis de interlocução que se complementam: Brenda disse que poderia ajudá-los tentando entendê-los, e Milena concluiu que se poderia usar Libras. Brenda teve uma ideia: “fazer um aparelho para ajudar a escutar”, e Milena destacou “a gente poderia dar os recados com as mãos”. Clara disse “eu sei fazer alguns gestos” e Ana Flávia afirma “sabemos fazer Libras”. Milena disse que fariam os gestos das brincadeiras que estão fazendo. Com relação às crianças que têm limitações físicas, Raquel verbalizou “faríamos com as mãos, tipo Popeye, Pikachu, um monte de coisa”. Verifica-se que construíram significados de forma compartilhada e colaborativa, evidenciando a alternância dos turnos de conversação, ativação de conhecimentos prévios, enfoque na construção de suas próprias convicções, influência mútua, como argumentação e justificação. Nas práticas de conversação, na medida em que enfrentamos as dificuldades de entender o outro e nos fazemos entender em nossas explicações ou justificativas, desencadeamos ações dinâmogênicas propulsoras de desenvolvimento do outro e de si mesmo (BARBATO; CAVATON, 2016). Consideramos que o conceito de inclusão foi concretizado nas falas por meio de produções autorais, e os resultados sugerem que rodas de conversação temáticas são potencialmente capazes de gerar espaços mais permeáveis e fluidos, em que a coprodução de significados concretiza-se em interatos situados, conscientes e intencionais. Em outras palavras, os participantes se tornam agentes de suas próprias produções, sendo capazes de apropriar-se delas e, possivelmente, utilizá-las em outras instâncias sociais.

Essas informações nos consentem afirmar que os padrões de interação na roda de conversa foram de alternância dos turnos de fala, desencadeando explicações, apreciações, sugestões e complementações, sem ocorrência de posicionamentos antagônicos. Consideramos que as interpretações sobre inclusão são potenciais de desenvolvimento do protagonismo em crianças, pois geralmente são engajadas em compartilhar seus conhecimentos e solucionar problemas de cunho social. Isso nos permite afirmar que é por meio do próprio conhecimento, em uma estreita relação entre processos de aprendizagem e descoberta, que o conhecimento exploratório se desenvolve, com o uso de complementações da fala do outro, por adjetivações,

opinião e exposição de ideias, para que possam ir além do conhecimento meramente factual, o que transcende a noção de participação.

Sobre os aspectos subjetivos que envolvem a perspectiva das crianças de protagonizar a inclusão, verificamos que estas compreenderam rapidamente o que estava sendo solicitado e buscaram estabelecer um espaço de compreensão mútua dentro da temática proposta. Como exemplo, as tentativas de Milena – “acho que quem tem câncer”, em seguida – trazem nova alternativa ao dizer “cadeirante”, e, assim, sucessivamente, foram estabelecendo o campo semiótico de sentidos em que trocas, negociações e construções foram materializadas de forma solidária pelo grupo. Nesse sentido, os significados foram concretizados em enunciados autorais e pertinentes com a proposta pela ativação de recursos pessoais e coletivos, que incidem nos aspectos relacionados a agencialidade, sensibilidade, respeito as diferenças, solidariedade, compromisso ético, engajamento com o tema, criatividade, que são elementos importantes no protagonismo infantil.

As crianças destacaram que “é preciso ter respeito” porque “cada um é diferente” e “não pode fazer *bullying*”, “não pode brigar”, “não pode bater” e “não pode xingar”. Como Brenda explicou, tem que “respeitar, brincar e dar atenção, mesmo que as vezes que a gente perde a paciência”. Nossa expectativa é que passemos a ouvir o que as crianças pensam, significam e produzem para avançarmos nas questões sobre inclusão de uma forma mais harmoniosa e equitativa.

Por fim, buscamos compreender como nossos participantes se percebem e contribuem na criação de recursos facilitadores para melhorar a qualidade de vida dos alunos com dificuldades especiais. Eles fizeram diversas sugestões, desde um aparelho para colocar no ouvido, óculos especiais, muletas, brinquedos, suportes, bengala à perna robótica, indicando que sabem atuar na inclusão e possuem espírito crítico. Além dos objetos pensados por eles que podem facilitar a inclusão, as crianças sugeriram diversas brincadeiras que podem ser adaptadas, como amarelinha, panelinha, futebol, massinha, bloquinhos, queimada, jogo de vídeo game, basquete, etc. No que diz respeito à comunicação, foi sugerido o uso de Libras ou gestos com as mãos e o corpo na hora das brincadeiras.

Os resultados indicaram que a inclusão é algo natural para essas crianças, reconhecem o valor da diferença e a necessidade de somar forças para incluir a pessoa com deficiência no cotidiano social. As dimensões sociocognitivas, como um processo comunicativo e conforme a perspectiva adotada neste estudo, influenciaram no modo como o espaço de comunicação foi constituído, cada um teve sua vez, não houve disputas e, sim, coparticipação. Os participantes souberam explicar possíveis causas que levam a pessoa a perder alguma capacidade e sugerem que diretores, professores, alunos, pais, mães, avós, tias, psicólogos e famílias atuem na inclusão. Buscou-se, ainda, conhecer como as crianças lidam com a questão da inclusão em sala de aula, e os significados produzidos sugerem que a escola inclusiva quer respeito, amor, carinho, atenção, ajuda, brincadeira, paciência e cuidado.

### Comentários conclusivos

Buscamos examinar neste capítulo o protagonismo em crianças na produção de significados sobre a inclusão e como podemos apoiar, ser solidários e éticos com a pessoa com deficiência. Reconhecemos a importância desta iniciativa como uma tentativa de pensar metodologias que se constituem como fonte potencial de socialização para uma participação social e política das crianças como agentes de seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A principal contribuição se relacionou à compreensão de como as crianças constroem significados e conhecimentos em práticas dialógicas à medida em que elas corporificam à atividade em suas próprias experiências, interesses e afiliações, em processos dinâmicos, em lugar de uma aprendizagem instrumental e desconectada com o contexto a sua volta.

Salientamos a relevância de estudos futuros que enfoquem novas estratégias na formação de professores em uma Pedagogia Dialógica para o protagonismo infantil, tendo em vista as diversas compreensões pessoais-coletivas, a transferência de responsabilidade entre professores-estudantes em práticas escolares menos estruturadas e mais

naturais. Sinalizamos também para a necessidade de estudos futuros, de caráter naturalístico, por meio de desenhos, teatro de fantoches, teatro musical, roteirização de minidocumentários, oficinas criadas pelas próprias crianças, etc., que permitam que essas ocupem novos posicionamentos sociais e políticos na escola. Nossa expectativa é que passemos a elaborar projetos juntos em um ensino humanizado, ético e participativo.

Destacamos que os resultados obtidos neste estudo podem indicar novos caminhos de pesquisa e de trabalhos futuros que tenham implicações em práticas escolares voltadas a uma cultura inclusiva. Certamente, o tema requer maior aprofundamento, com o desenvolvimento de novas metodologias, que enfoquem aspectos relacionados à empatia, às emoções e aos processos de identificação na inclusão.

## Referências

AGENZIA EUROPEA PER I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E L'ISTRUZIONE INCLUSIVA. *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva: dalla Teoria alla Prassi*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014.

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2004.

BARBATO, Silviane. A criança no início da escolarização: brincadeira e fala como pontes para a aprendizagem. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Fernanda Farah Maria (org.). *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju, SE: EdUNIT, 2016. p. 53-69

BARBATO, Silviane; CAVATON, Cavaton, Maria Fernanda Farah. A criança em transição da educação infantil ao ensino fundamental. In: Barbato, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental* (p. 7-22). Aracaju, SE: EdUNIT, 2016.



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

BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa Melo; ROSA, Alberto. O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. *In: LOPES DE OLIVEIRA, Maria Claudia Santos; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias; MIETO, Gabriela Sousa Melo; BERALDO, Rossana (org.). Desenvolvimento humano: cultura e educação.* São Paulo: Alínea, 2016, p. 89-113.

BERALDO, Rossana. *Dynamics of intersubjectivity: web-forum collaboration at a Brazilian secondary education.* 178f. Thesis (PhD in Psychology) – Università degli studi di Parma, Emilia-Romagna, Itália, 2018. Disponível em: <http://dspace-unipr.cineca.it/handle/1889/3550>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BERALDO, Rossana; LIGORIO, Maria Beatrice; BARBATO, Silviane. Intersubjectivity in primary and second education: a review study. *Research Papers in Education*, p. 1-22, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2017.1302497>. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Legislação sobre pessoa com deficiência.* Symone Maria Bonfim (org.). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. 159 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds.* Harvard University Press: Cambridge, 1986.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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, p. 157-238, 2014.

COELHO, Cristina Madeira. Inclusão escolar. In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. Cap. 2, p. 60-77.

COHEN, Elizabeth F. Neither seen nor heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, v. 9, n. 2, p. 221-240, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 ago. 2018.

LINELL, Per. *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? E por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MATUSOV, Eugene. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 1, 1996.

MATUSOV, Eugene. Introduction: Ontological vs. Instrumental. In: MATUSOV, Eugene (org.). *Journey into Dialogic Pedagogy*. p. 1-10. Nova Science Publisher: New York, 2009.

NEUMAN, Susan N.; ROSKOS, Kathleen. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writes. *Reading Research Quarterly*, v. 32, n. 1, 1997.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, M. A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

SIDORKIN, Alexander M. *An ontological understanding of dialogue in Education*. 122f. Dissertation (PhD) – University of Washington, Seattle, Washington, 1996.

STRAUSS, Anselm C.; CORBIN, Juliet M. *Basis of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

VERSIANE, Lowwany de Souza. *A produção de significados sobre inclusão por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental*. 60f. Monografia (Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil (UAB), Brasília, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, n. Especial, 2016.

## Sobre os autores



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

EDITORA



UnB

