

# 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*

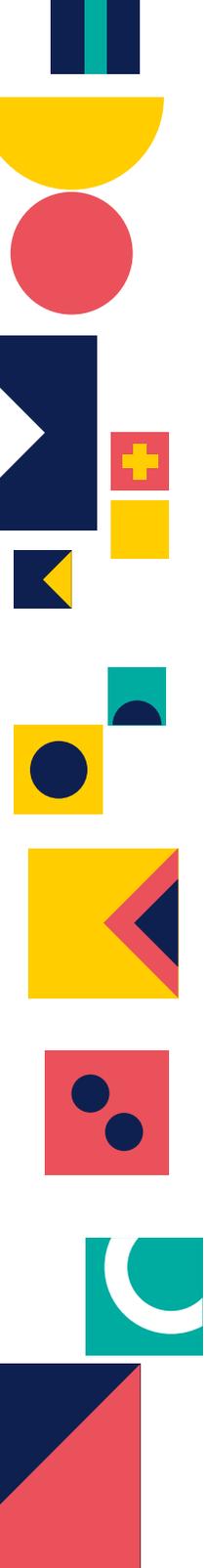
Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: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

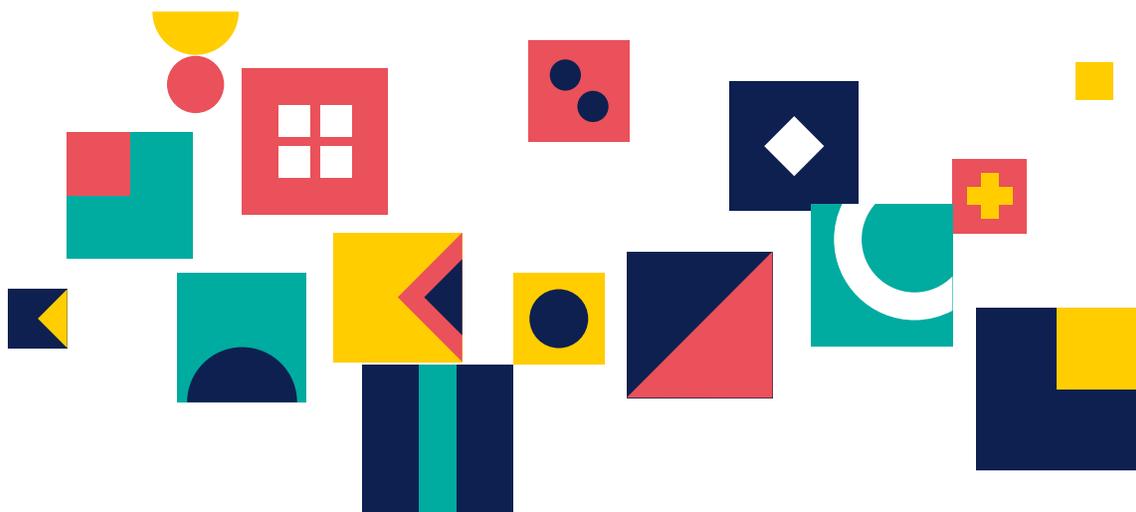
Capítulo 12 . 281

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 12

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

Fabiola Ribeiro de Souza

Este capítulo tem como expectativa contribuir com práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento compensatório da pessoa com Deficiência Intelectual (DI) por meio da aprendizagem formal na inclusão escolar. A DI é compreendida como um desenvolvimento atípico que, quando de origem orgânica, é marcado por padrões de forças e fraquezas no Funcionamento Executivo (FE). Normalmente, as dificuldades se relacionam com tarefas que exigem habilidades que denotam inteligência funcional, comumente ligada às FE *cool*, ou seja, frias, mais associadas à memória de trabalho (DIAMOND, 2013; DAUNHAUER *et al.*, 2014; FIDLER; MOST; PHILOFSKY, 2008; JARROLD; NADEL; VICARI, 2008; SOUZA, 2019). Como consequência, pessoas com DI costumam ter dificuldades em ações de abstração/imaginação, o que explica os reveses escolares.

Em uma perspectiva histórico-cultural, essas dificuldades podem ser remediadas por um processo nomeado compensação/supercompensação, em que pessoas com DI, dependendo das condições de socialização, podem desenvolver rotas alternativas para o desenvolvimento e alcançar os mesmos objetivos sociais que as de Desenvolvimento Típico (DT). Esse processo é possibilitado pela aprendizagem orientada ao desenvolvimento do pensamento abstrato, participação em coletividades sociais típicas e com motivadores afetivos reais para sua efetivação (KOZULIN; GINDIS, 2007; SOUZA, 2019; VIGOTSKI, 1997). A aprendizagem é compreendida como uma gradação complexa e impulsionadora do desenvolvimento (VIGOTSKI,

1978, 1997, 2001), que pode ser facilitada a partir de oportunidades de desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP, além de um método de avaliação, pode ser significada como ampliadas formas de aculturação que ocorrem quando a criança está colaborando e interagindo com pessoas mais experientes na aquisição de certo conhecimento ou domínio (VIGOTSKI, 1978). Nesse sentido, compreende-se que a ZDP decorre da mediação cultural em ação conjunta e consciente entre pessoas no desenvolvimento de atividades para o alcance de objetivos mútuos (DEL RIO, ALVÁREZ, 2007; ENGESTRON, SANNINO, 2010; FEUERSTEIN *et al.*, 2012; FINO, 2001; KOZULIN *et al.*, 2010) e, também, em possibilidades decorrentes da mediação implícita (ZDPMI), introduzida no curso natural da comunicação, sem intencionalidade ou reflexão de seus agentes, tendo impacto no desenvolvimento devido à imprevisibilidade do seu resultado (WESCHT, 2007). A ZDP, no modo implícito, decorre da experiência social coletiva, podendo levar a processos de aprendizagem por meio da dedução e imitação (LURIA, 1990; VIGOTSKI, 1978, 1997), que são habilidades que se relacionam com a capacidade de se representar o mundo simbolicamente. Uma pessoa com DI, que participe de um ambiente de aprendizagem com interlocutores de desenvolvimento típico, pode desenvolver diversas capacidades sem necessariamente depender de uma colaboração ou instrução direta e intencional de seus pares. Isto é, a pessoa está imersa em um contexto permeado por *affordances* culturais, nas formas de fazer, falar, expressar, movimentar, sinalizar algo, usar certo tipo de objeto, etc.

Promover ações e práticas pedagógicas da Educação Especial na inclusão é um desafio nas intervenções na DI, pois deve-se primar pelo desenvolvimento de habilidades de simbolização a partir do que estes estudantes mais têm dificuldades e, ainda, organizar ações conjuntas com pessoas de desenvolvimento típico, o que pode reverter em motivadores afetivos, como ponto de partida, para intervenções de remediação.

Em suma, este texto foi escrito na expectativa de contribuir com essa questão, e nele compartilho uma experiência de atividade pedagógica inspirada nas teorizações e desdobramentos dos estudos de Vigotski (1997) sobre a compensação da Deficiência Intelectual (DI) e a importância da aprendizagem dentro da inclusão escolar.

## O projeto *Speaking English in the 2014 World Cup*

Enquanto professora de escola pública ofertava Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com DI na sala de recursos juntamente com uma colega de trabalho, em uma escola inclusiva, e nossa prática pedagógica primava por atividades voltadas para a melhoria da abstração, contudo, com poucas oportunidades de ação conjunta com alunos de DT. Também era praxe realizarmos atividades junto à comunidade escolar a fim de promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola, como palestras, cursos de formação de professores, trabalhos de sensibilização em sala de aula regular e eventos, como a semana da inclusão na escola. Apesar desses esforços, sentíamos a necessidade de ir além das atividades pontuais e desafiar nossa prática pedagógica a fim de promover situações de aprendizagem coletivas e lúdicas com os alunos com Deficiência Intelectual, público alvo da sala de Recursos nos moldes da teorização sobre a compensação. Pensamos em um projeto que envolvesse os alunos sem deficiência e que tivesse um motivador afetivo real, pungente, com um aprendizado complexo, desafiador, que permitisse saltos no desenvolvimento para melhoria da Função Executiva (FE) afetada pela DI.

Decidimos, então, desenvolver um projeto que envolvesse a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nossa escolha se baseou em estudos históricos culturais sobre o impacto desta aprendizagem no desenvolvimento como um todo. Segundo Vigotski (2001) a língua estrangeira elevava a materna a um nível superior, por exigir operações conscientes devido a sua introdução inicial por meio de signos:

[...] o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança a um nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito [...]. Como a álgebra liberta o pensamento da criança das dependências numéricas

concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio de uma língua estrangeira por outras vias, bem diferentes, liberta o pensamento linguístico do cativo das formas linguísticas e do pensamento concreto (VIGOTSKI, 2001, p. 267).

A fim de unir teoria e prática, e considerando as teorizações sobre compensação e do impacto da aprendizagem de uma língua estrangeira no desenvolvimento dos estudantes, lançamos o projeto *Speaking English in the 2014 World Cup* (Falando Inglês na Copa do Mundo de 2014). Os alunos foram motivados afetivamente pela ideia de poder se comunicar com estrangeiros e participar mais ativamente do mundial. Por outro lado, eu e minha companheira de trabalho estávamos motivadas pelas possibilidades de desenvolvimento que o aprendizado de uma língua estrangeira poderia trazer para o desenvolvimento global de nossos alunos. O objetivo era promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com DI por meio da interação com alunos sem deficiência na aprendizagem formal. Nessas condições de socialização, nossa expectativa era promover o desenvolvimento por meio de ações mais controladas, explícitas, na organização das atividades pedagógicas e também permitir o desenvolvimento pela ZDP entre os alunos, por meio da mediação implícita. Em outras palavras, nossa mediação por meio das atividades pedagógicas planejadas e aliadas às atividades mediadas com os colegas promoveram motivadores reais para que os alunos se sentissem compelidos a ativar funções executivas enfraquecidas pela DI.

Podemos dizer que a experiência foi bem-sucedida, pois o projeto, realizado no CEF 02 do Riacho Fundo, classificou-se entre as dez melhores iniciativas pedagógicas inclusivas no Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2012). A escola foi a única classificada no Distrito Federal que recebeu a visita técnica dos representantes do MEC.

Destaco que o motivo Copa do Mundo é uma possibilidade entre tantas, pois este trabalho remete a iniciativas de desenvolvimento por

meio da educação ou outras formas de fazer (VIANNA; STETSENKO, 2014), porém voltadas para a compensação da DI. Considerando as propostas de intervenção da DI, a novidade é que as atividades pedagógicas foram inseridas em coletividades sociais típicas e inclusivas, na compreensão de que a aprendizagem humana em contextos mediados por ações conjuntas extrapola o controle e intenção do professor. Esperamos que inspire docentes que acreditam na aprendizagem de todos os alunos com e sem DI na inclusão escolar!

### Descrição detalhada da experiência

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino CEF 2 do Riacho Fundo, reconhece a construção do conhecimento como o principal caminho para o desenvolvimento e inserção participativa dos estudantes na sociedade. Os conteúdos devem ser apresentados aos alunos de forma contextualizada, coesa e coerente com os princípios educativos do PPP, independentemente das singularidades e necessidades dos estudantes. Logo, o trabalho pedagógico da escola prioriza a coletividade, o direito à diversidade, o respeito à vida e valores como a generosidade e solidariedade, premissas que garantem ao aluno com NEE o acesso e a participação na escola regular. A paráfrase de parte do PPP respalda a concepção norteadora de nosso relato de experiência, da necessidade e capacidade de aprendizagem dos alunos com NEE. Iniciamos a organização do projeto procurando fundamentação teórica na área da linguística na Universidade de Brasília (UnB) onde, informalmente, fomos orientadas por um professor a construir material escrito próprio, a partir de situações reais em sala de aula. Recebemos, ainda, apoio de uma escola de idioma, em Brasília, que nos enviou um montante de materiais didáticos de grande valia no planejamento das aulas e decoração da sala ambiente. Apesar da falta de espaço físico, a direção da escola disponibilizou uma sala, onde as aulas ocorreriam nas terças-feiras, atendendo os turnos matutino e vespertino, em horário contrário à regência de classe.

Voluntariaram-se a participar, os seguintes alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): cinco alunos com Deficiência Intelectual

(DI), sendo um caso bem evidente; dois alunos com Deficiência Física (DF), decorrente de Acidente Vascular Cerebral (AVC) e Paralisia Cerebral (PC), apresentando, este último, dificuldade na fala; e um aluno com Altas Habilidades. Foram convidados a participar alunos de desenvolvimento típico que estivessem propensos a interagir, ensinar e aprender com todos os colegas e que fossem assíduos. Dentre esses, além dos considerados bons alunos pelos professores, participaram alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) e outros das turmas de correção de fluxo, vistos como alunos-problema na escola. Da comunidade local, participaram dois ex-alunos com evidente Deficiência Intelectual e uma mãe de aluno, que justificou a necessidade de aprender inglês por trabalhar como feirante, na Torre de TV de Brasília, portanto, pretendia se comunicar com os clientes estrangeiros. Por fim, matricularam-se 15 alunos no turno matutino e 20 alunos no turno vespertino, com idades entre 12 a 35 anos.

No planejamento das aulas de inglês, seguimos as orientações de Harmer (2005), de que uma língua é aprendida para se comunicar. Partindo dessa premissa, organizamos as aulas a fim de apresentar, em um primeiro momento, situações reais de fala e comunicação para, posteriormente, proporcionar aos estudantes a parte formal escrita e voltada para a abstração. Para a aula inaugural, organizamos o primeiro tema: *Our English Class Community* (Nossa comunidade da sala de inglês), de acordo com o qual os alunos deveriam se conhecer, apresentando-se em inglês e oportunizando a interação entre todos.

Na aula inaugural, organizamos a sala em círculos, nos posicionamos na frente e, apontando para nós, nos apresentamos aos alunos, dizendo: “*Hi, I’m Fabi*” (Olá, eu sou a Fabi) / “*Hi, I’m Myrna*” (Olá, eu sou a Myrna). Em seguida, apontamos para os alunos que, de forma intuitiva, repetiram a frase, mas já utilizando seus respectivos nomes. Do mesmo modo, os alunos iam se apresentando em inglês. Todos os alunos NEE participaram da atividade, inclusive o estudante com distúrbio na fala. Para facilitar a intuição, oportunizamos primeiro a fala aos alunos mais comunicativos, até chegar nos com mais dificuldades de expressão. Interessante notar que muitos dos alunos, ao invés de dizer: “*I’m...*” (Eu sou) fulano, diziam: “*My name is...*” (Meu nome é...), numa clara evidência de

conhecimentos prévios. Em um segundo momento, repetimos a frase anterior, acrescentando a ação de apertar as mãos e dizer: “*Nice to meet you*” (Prazer em conhecer você) e uma de nós respondia: “*Nice to meet you, too!*” (Prazer em conhecer você também). Depois, da mesma forma, cumprimentamos um a um dos alunos, seguindo a metodologia anterior.

Quando percebemos que os alunos haviam compreendido a situação, passamos para a fase de promoção da interação por meio da dinâmica do círculo. Na atividade, os alunos formaram dois círculos, um dentro do outro, ficando posicionados frente a frente. Orientamos aos alunos de um dos círculos que se movessem ao som de palmas feitas por uma de nós e, quando cessássemos o som, deveriam se apresentar ao colega da frente e dizer o nome e a frase “prazer em conhecê-lo/a”, sempre apertando as mãos ao final do diálogo. Essa atividade foi muito importante, pois, ao final da aula, os estudantes estavam sorridentes, animados e satisfeitos. Ao término da aula, os convidamos todos para tirar fotos em conjunto e individuais, visto que seriam as personagens principais do material escrito e visual.

Montamos o material escrito todo em inglês, da seguinte forma: em uma folha disponibilizamos a foto coletiva dos alunos com o seguinte título “Nossa comunidade da classe de inglês, do turno matutino ou vespertino” dependendo do horário do aluno. Abaixo dessa primeira atividade, disponibilizamos fotos dos alunos, individuais ou em trios, com a seguinte sugestão: “escreva o nome do seu amigo”.

Na folha 2, disponibilizamos espaços em branco, com frases diálogos a serem completadas, de modo que todas as atividades eram exemplificadas e ilustradas com as fotos e situações da aula anterior. Os alunos deviam preencher os espaços, primeiro recortando as figuras da folha 1 e, em seguida, escrevendo, em inglês, a partir dos exemplos ilustrados e escritos referentes à primeira aula. Só que, para fazer a atividade, tinham que perguntar os nomes aos colegas, mas a maioria já havia esquecido. Desse modo, ensinamos a eles a frase, “*What’s your name?*” (Qual o seu nome?).

Os estudantes começaram a circular livremente na sala, inquirindo os colegas em inglês. Todos participaram ativamente, inclusive, auxiliando os colegas que não sabiam pronunciar direito. Durante a atividade, introduzimos uma das mais importantes frases do curso: “*Help your friend*”

(Ajude seu amigo) utilizada quando um dos alunos assinalava ter terminado a atividade. Assim, ficava estabelecida a colaboração entre eles, pois deveriam auxiliar todo e qualquer colega nas tarefas, perguntando se encontravam dificuldades na realização.

Um acontecimento interessante e de aprendizado para todos os estudantes foi quando um dos discentes com deficiência física terminou a atividade antes de outro colega sem NEE. Como de costume, dissemos ao aluno com NEE: “*Help your friend*”. Ao ouvir a frase, o colega sem NEE, que ainda não havia concluído o trabalho respondeu: “Pode deixar que eu te ajudo”. Essa situação foi motivo de riso para a turma, quando dissemos ao aluno sem NEE, em inglês e por meio de mímicas, que ele seria ajudado pelo colega com NEE e não o contrário.

Dentro dos mesmos princípios, seguiram-se todas as aulas posteriores que tivemos. Primeiro, introduzíamos a fala, com situações reais e que envolviam os alunos, para depois apresentar a parte formal escrita. Instituímos a colaboração entre eles, como premissa, sempre no discurso de que todos eram importantes e tinham algo a acrescentar aos colegas. Também, organizávamos as dinâmicas dos diálogos de modo que tivessem que conversar com diferentes pessoas ao longo das aulas. Priorizamos a intuição, imaginação e criatividade, visto que quase nunca falávamos em português e os alunos tinham que tentar adivinhar mímicas, a partir dos novos vocábulos e situações. Estas últimas nos levaram a muitos risos, visto que era interessante ver o que imaginavam a partir de nossos gestos. No desenrolar das aulas, além das mímicas, utilizávamos muitos recursos visuais, como cartazes, cartões e pequenas fichas ilustradas, que denotavam situações e adjetivos. O projeto foi muito trabalhoso para nós, em especial pela formatação do material escrito e visual, visto que ainda tínhamos que lidar com os outros dias de atendimento na sala de recursos, bem como das atividades pontuais da escola.

Durante seis encontros, cada um com duração média de duas horas, introduzimos aos alunos as seguintes situações reais de linguagem em inglês, a partir da metodologia utilizada: pedir emprestado materiais aos colegas, pedir permissão para sair, entrar, beber água, etc.; cumprimentos de acordo com o horário do dia e da noite e, finalizamos o projeto,

com os alunos sendo capazes de enumerar qualidades pessoais, como ser bonito, inteligente, alto, baixo, engraçado, legal, etc. A avaliação dos alunos era feita diariamente, tanto na sala de aula como nos corredores, a partir das respostas orais e escritas, seja no momento das atividades ou interpelações orais em diferentes espaços da escola.

Observamos alguns fatos importantes que merecem ser mencionados. Ressaltamos a participação de alunos malvistos na escola por sua defasagem idade/série e problemas de indisciplina. Além de serem muito solícitos com os colegas, contribuíam com sugestões, como alternativas para a atividade de *listening* (escuta), propondo *blogs* e *chats*, para que viessem se comunicar com os colegas. Outro aluno que muito se interessou por esse tipo de atividade foi o com diagnóstico de Altas Habilidades, que apesar de ter sido transferido para outra cidade-satélite, se transportava para a escola num percurso de mais de uma hora, só para participar das aulas. Era maravilhoso, também, ter a oportunidade de conhecer a diversidade que é a escola pública: tínhamos alunos que já haviam ido à Copa do Mundo, outro cujo pai viajava para a Índia, outra, com DI aparente, que tinha o padraço peruano, enfim, todos com contribuições culturais para a aula.

Para tornar a aprendizagem cada vez mais significativa, visto que alguns alunos, com e sem NEE, se esqueciam das frases, em especial fora da sala de aula, sempre que os encontrávamos nos corredores, seja nos corredores ou na sala de recursos, os cumprimentávamos em inglês. Um dia, uma aluna com evidente NEE, muito tímida, estava sendo atendida na sala de recursos, quando chegou uma aluna do projeto, mas de outra turma que não da aluna. Aproveitando a oportunidade, induzimos as alunas a se apresentarem em inglês. As duas não se lembravam da frase, então começamos falando: “*I’m Fabi...*”. A partir dessa ação conjunta, primeiro a aluna sem NEE se apresentou e, em seguida, a aluna com NEE. Depois, quando a aluna sem NEE disse “*Nice to meet you*”, a aluna com NEE respondeu “*Nice to meet you, too!*”. O fato de a aluna ter acrescentado a palavra *too*, nos deu a clara evidência de sua aprendizagem e desenvolvimento dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como defende Vigotski (1984). Vibramos de alegria, com as alunas,

em especial pela demonstração de aprendizagem da com NEE. Tivemos ainda a presença de visitas que prestigiaram o projeto. Também, tivemos a participação de um professor voluntário estrangeiro, que ministrou uma aula aos alunos sobre a Itália. Essas parcerias incentivavam cada vez mais os alunos a participar.

Na última aula do ano letivo em questão, dentro do material estudado, os estudantes conseguiram cantar a música dos Beatles *Hello, goodbye* (Alô, tchau), que diz “*You say goodbye and I say hello*” (Você diz tchau e eu digo alô) e compreendiam a letra. Para que que compreendessem a música, trabalhamos o vocabulário por meio de gestos na brincadeira: *Simon says* (Simon diz, no sentido de mandar fazer). Primeiro, explicávamos os novos vocabulários por meio de mímicas. Por exemplo, para explicar aos alunos as palavras *high* (alto) e *low* (baixo), nos levantávamos e abaixávamos para mostrar a diferença. Depois, falávamos a palavra: “*Simon says... High!*” (Simon diz: Alto!) E os alunos tinham que fazer o mesmo gesto que nós, para demonstrar que entendiam o que queria dizer a palavra. Quando haviam aprendido bem o vocabulário, passávamos a música, mas claro, antes, levávamos alguns *slides* e mapas para mostrar quem eram os Beatles e de onde eram, aproveitando o trabalho para reforçar a aprendizagem interdisciplinar.

Foi emocionante e gratificante vê-los cantando em inglês com desenvoltura, compreendendo a letra, um dos momentos mais marcantes do curso. No ano seguinte, apresentamos a música para toda a escola, visto que alguns alunos tocavam instrumentos musicais.

Ressaltamos que a preparação da aula, em especial a confecção do material escrito, gravuras, fotografias, etc., nos tomava muito tempo, mais do que o disponível para a coordenação, mas a satisfação em vê-los aprendendo nos levou a continuar.

### Considerações sobre o projeto

Dentre as considerações sobre o trabalho, um dos aspectos mais significativos é que todos os alunos, inclusive os com evidente DI, foram capazes de aprender e participar das atividades, mesmo que em

diferentes medidas. Os participantes com DI e a maioria dos alunos sem NEE demonstraram aprendizagem potencial para a comunicação em inglês, sendo capazes de dar respostas esperadas em situações de conversação ou atividades escritas, em momentos de interação com colegas e professores. Exemplificando, quando perguntávamos aos alunos: “*How are you?*” (Como está você?), sorriam, como se não lembrassem. Então, começávamos a frase para que completassem: “*I’m fi...*” (Eu estou b...). Considerando o exposto, essa é uma clara evidência do desenvolvimento potencial dos alunos em uma prática mediada dentro do que Vigotski nomeou Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Alguns alunos, como o diagnosticado com Altas Habilidades, internalizaram rapidamente as situações de comunicação em língua inglesa, tornando-se auxiliares dos colegas em aprendizagem. Isso corrobora os estudos de Vigotski (1997) e de Souza (2019), ao percebemos que alunos com DI tendem a confrontar e superar as dificuldades quando lhes é dada a oportunidade. Os estudantes com Altas Habilidades eram assíduos e engajados nas atividades, a despeito da facilidade com a aprendizagem formal. Alunos com deficiência física e distúrbio na fala, também, apresentaram engajamento nas atividades orais.

Com relação à interação, alguns alunos sem deficiência, em um primeiro momento, demonstraram certa resistência em se sentar perto dos colegas com NEE, mas essa barreira foi sendo transposta pelas constantes atividades de *chat* (bate-papo) entre grupo ou pares. Outro dado relevante é que a mãe participante do projeto interagiu bem com os alunos. Observamos que o seu filho, diagnosticado com TDAH, era visto como indisciplinado pelos demais professores, mas apresentou comportamento diferente nas aulas de inglês, sendo visto por nós como bom aluno.

Avaliamos que o trabalho alcançou os objetivos propostos, de inclusão e promoção do desenvolvimento dos alunos, por meio da aprendizagem. Podemos observar que os alunos com DI, quando em interação com colegas sem DI e em situações que lhes interessam, aprendem e interagem com os demais. Da mesma forma, os colegas sem NEE trabalham em colaboração com os colegas diagnosticados.

Essa experiência contribuiu para uma reformulação da comunidade escolar sobre as inúmeras possibilidades de todo e qualquer ser humano. Além da aprendizagem dos alunos com NEE, os colegas ditos “normais” tiveram a oportunidade ímpar de viver de forma participativa com aqueles colegas em situação de aparente desvantagem, mas que também podem ensinar. Alunos com DI podem aprender conceitos mais elaborados em contextos propícios aos *affordances* (facilitadores) culturais na inclusão.

### Comentários conclusivos

Propostas pedagógicas como a apresentada devem ser incentivadas e ampliadas porque contribuem, diretamente e indiretamente, para o desenvolvimento pleno da pessoa. Eu e a professora com quem desenvolvi o projeto nos sentimos honradas<sup>1</sup> pela oportunidade de desenvolver o trabalho. Destaco que o trabalho foi possível pela parceria com gestores e outros segmentos da sociedade.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Nota Técnica 41/2012 sobre Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças*. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-11126-notatecnica41-resultados2premioexperienciaseducacionaisinclusivas&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11126-notatecnica41-resultados2premioexperienciaseducacionaisinclusivas&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 jan. 2012.

---

<sup>1</sup> Agradeço especialmente à professora Myrna Amaral, com quem desenvolvi o projeto, aos gestores, professores e a todos os docentes que contribuem para um trabalho de excelência no que concerne à inclusão no CEF 02 do Riacho Fundo. A metodologia adotada no ensino de inglês foi um desdobramento da formação a que tive acesso, em um curso gratuito, oferecido pela Casa Thomas Jefferson, para professores da escola pública.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *O Atendimento Educacional Especializado*. Formação Continuada a Distância para professores do Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf). Acesso em: 3 jun. 2022.

DAUNHAUER, Lisa A. *et al.* Profiles of everyday executive functioning in young children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 119, n. 4, p. 303-318, 2014. DOI: 10.1352/1944-7558-119.4.303.

DEL RIO, Pablo; ALVÁREZ, Amelia. Inside and outside of Proximal Development: an eco-functional reading of Vygotsky. *In: DANIELS, Harry; COLE, Michel; WERTSCH, James (ed.). The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 276-303.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.

ENGESTROM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, p. 1-24, 2010.

FEUERSTEIN, R. *et al.* Cognitive enhancement and rehabilitation for the elder population: application of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program for the Elderly. *Life Span and Disability*, v. 15, n. 2, p. 21-33, 2012.

FIDLER, Deborah J.; MOST, David. E.; PHILOFSKY, Amy. D. The Down syndrome behavioural phenotype: taking a developmental approach. Advance Online Publication. *Down syndrome Research and Practice*, v. 1, p. 37-44, 2008. DOI:10.3104/reviews.2069.

FINO, Carlos Nogueira. Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde *et al.* *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar*. Brasília: SEESP-SEED-MEC, 2010. 28 p.

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. England: Longman, 2004. 198 p.

JARROLD, Christopher; NADEL, Lynn; VICARI, Stefano. Memory and neuropsychology in Down syndrome. *Down Syndrome Educational Online*, July 2008. DOI:10.3104/reviews.2068. Disponível em: <https://www.down-syndrome.org/reviews/2068/>. Acesso em: 5 dez. 2015.

KOZULIN, Alex *et al.* Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: a multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. *Research in Developmental Disabilities*, 2010. DOI:10.1016/j.ridd.2009.12.001.

KOZULIN, Alex; GINDIS, B. Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. In: DANIELS, Harry; COLE, Michel; WERTSCH, James (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 332-363.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. *A inclusão/exclusão escolar: concepções de pais e de jovens alunos com Deficiência Intelectual*. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. *Compensação e emoção de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. 2019. 183f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins, Fontes, 2001. 496 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: USP, 1984. 168 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interaction between learning and development. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (ed.). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91. Disponível em: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia*. Madri: Moscu, 1997. 391 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Thinking and Speaking*. 1934. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm>. Acesso em: 6 set. 2015.

WERTSCH, James. Mediation. In: DANIELS, Harry, COLE, Michael, WERTSCH, James. (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 178-192.

## 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

