

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.)



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



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

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3107-3700
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

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

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

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

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

CDU 376

Sumário

Apresentação . 10

Trajetórias em práticas . 14

Capítulo 1 . 15

Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar

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

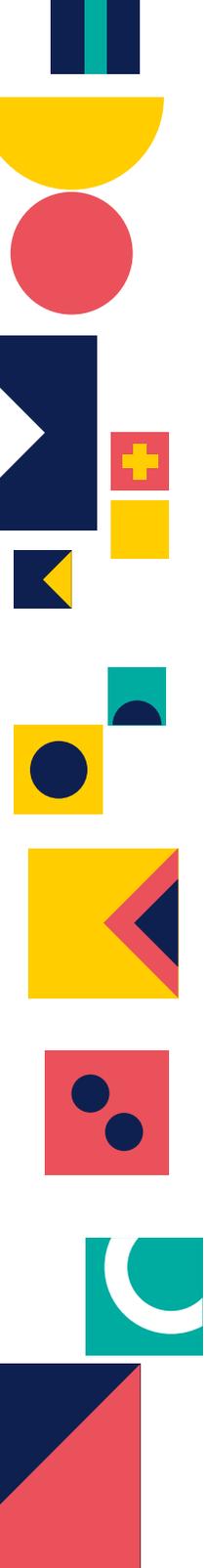
Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: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

Capítulo 2 . 42

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

Maristela Rossato | Fabrícia Teixeira Borges | Roseane Cunha

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



Capítulo 3 . 58

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

Jane Faria Chagas-Ferreira

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

Capítulo 4 . 85

Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

Júlia Cristina Coelho Ribeiro | Silviane Barbato

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

Capítulo 5 . 113

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

Jesús Rubio-Jiménez | María Fernanda González

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

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

Capítulo 6 . . . 140

Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

Kátia Rosa Azevedo

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

Capítulo 7 . . . 169

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

Patrícia Rebeca Silva Morato Mello | Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves | Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha

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

Práticas reflexivas . . . 194

Capítulo 8 . . . 195

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

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

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

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

Capítulo 9 . 211

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

Patrícia Cristina Campos Ramos | Dione Eduardo da Silva Fernandes

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

Capítulo 10 . 244

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

Lowanny de Souza Versiane | Rossana Beraldo

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

Capítulo 11 . 266

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

Élida Soares de Santana Alves | Allan Rocha Damasceno

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

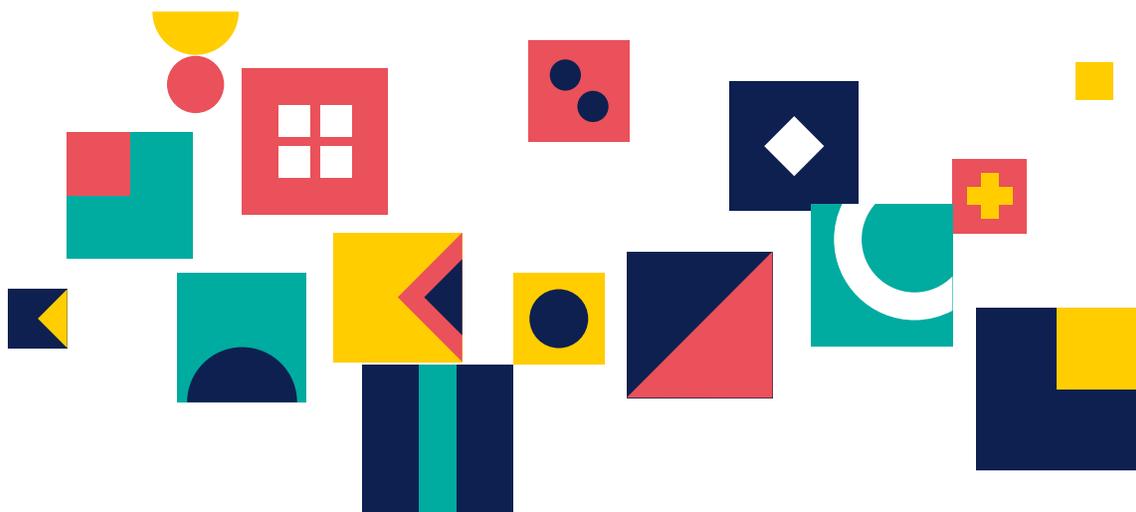
Capítulo 12 . 281

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

Fabiola Ribeiro de Souza

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

Sobre os autores . 296



Apresentação



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Boa leitura!

Priscila Pires Alves
Silviane Barbato
Rossana Beraldo



Capítulo 4

Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

Júlia Cristina Coelho Ribeiro

Silviane Barbato

Os profissionais de educação que atuam em espaços onde o modelo de inclusão vem sendo construído adicionam novos conhecimentos e práticas pedagógicas em suas relações com estudantes em diversos contextos de escolarização. Novas apropriações ocorrem nessa experiência (RIBEIRO, 2006), e regulações diferenciadas emergem, em função das significações, decorrentes da dinâmica interativa. A dimensão histórica é parte da experiência humana, na perspectiva dialética e processual, uma vez que as histórias pessoais e a produção de significados dos membros de um coletivo influenciam nas atividades que desenvolvem. O estudo do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar busca compreender quais significados e práticas têm sido construídos por professores nas diferentes escolas do Distrito Federal.

A produção de significados ocorre entre ideologia, ou conjunto de ideias, crenças e valores, e emoção, negociados nas interações, gerando reflexão, crítica e atuações orientadas à inclusão. Estando a cognição distribuída na comunidade escolar, as atividades teórico-práticas individuais e coletivas se relacionam à história cultural e as diferentes formas em que se fazem presentes na vida cotidiana com impacto na organização do trabalho pedagógico na Educação Inclusiva.

O/a professor/a, que continua em desenvolvimento no decorrer de sua trajetória profissional, se transforma em relação às novas proposições e desafios resultantes da implantação da escola inclusiva. Esse processo de mudança, que perpassa o fazer diário, move tais profissionais de posições de internalização cognitiva da teoria e prática, para posições transformadoras, de comprometimento. Nesse sentido, a aprendizagem de novos conceitos e práticas resulta de um processo de conflitos, os quais são gerados no embate entre os modelos individuais pré-existentes e as novas informações presentes nos contextos interacionais (BALL, 2005).

Um fato que tem sido observado em nossa trajetória de pesquisa converge no sentido de que muitos professores/as argumentam ter pouco ou nenhum conhecimento e formação pedagógica para lidar com as diferentes necessidades de ensino-aprendizagem de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (MELO, 2003; RIBEIRO, 2002; 2006; RIBEIRO; BARBATO, 2004; SANTOS; BARBATO, 2009). Nessa perspectiva, a reflexão sobre os significados e práticas que esses profissionais estão construindo sobre a inclusão, nas várias etapas do ensino formal, se torna relevante para o entendimento de como o processo de transição, do modelo de integração para o modelo inclusivo, vem sendo articulado. A compreensão acerca dos diferentes significados construídos por parte dos/as professores/as em torno do conceito de inclusão fornece indicadores importantes para a elaboração de um quadro de análise que evidencie as concepções e práticas adotadas por eles, em seus espaços de intervenção pedagógica.

Para que se possa mediar essa transição, é importante levar em conta que a construção de conhecimento se dá nas interações estabelecidas entre os gestores das políticas públicas de educação, professores/as que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores/as regentes e estudantes que se encontram matriculados nas salas de aula inclusivas. Nessas situações de interlocução, surgem diferentes dúvidas e embates entre significados e fazeres históricos relacionados à inclusão, segregação e exclusão, característicos do processo de construção de novos fazeres pedagógicos que necessitam se tornar diferenciados e inovadores.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo contribuir para a discussão sobre a relação entre os significados históricos da deficiência,

a política pública de inclusão escolar e os princípios do ensino dialógico. Partimos do pressuposto de que as relações entre crenças e valores sobre a deficiência, estabelecidas ao longo da história da humanidade, bem como nas histórias pessoais dos educadores, interferem tanto no fazer de sala de aula inclusiva, quanto nas práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece no espaço das salas de recursos.

As crenças e os valores dos profissionais que atuam nesses contextos se encontram em diálogo permanente com os novos conhecimentos que lhes são apresentados, orientados pelas novas experiências desenvolvidas em escolas inclusivas. Sendo assim, direcionamos o foco da discussão para as relações que se estabelecem entre os processos de significação da deficiência e sugerimos a construção de práticas dialógicas de produção de conhecimentos pelos professores/as do AEE e das classes inclusivas.

Para tanto, tratamos das questões referentes à polifonia do discurso e sua influência sobre o processo de construção das demandas atuais de inclusão escolar. Em seguida, discutiremos a contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência, tentando compreender, na seção subsequente, como tal processo de produção de conhecimentos se expressa na mediação dos professores regentes e dos professores do AEE. Posteriormente, discutiremos o papel do AEE em meio ao processo de implantação e encaminhamento da escola inclusiva e faremos nossa proposição acerca da importância da formação continuada, tendo em vista a perspectiva de construção do ensino dialógico. À guisa de conclusão, discutiremos o processo de ressignificação do papel da escola em direção à prática da inclusão, há tempos anunciada pelos documentos oficiais (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008), porém, ainda necessitando de ajustes rumo à efetiva melhoria da qualidade de ensino.

A polifonia do discurso e as demandas atuais de inclusão

As demandas atuais de inclusão escolar resultam de um longo processo de negociação intersubjetiva de significados em torno da expressão que a deficiência adquire em contextos históricos diferenciados.

Os processos de significação em torno do binômio inclusão-exclusão escolar se formam a partir de concepções, crenças e valores que os grupos culturais produzem social e historicamente, tendo em vista a necessidade de explicar e justificar a existência das diferenças humanas configuradas, especificamente, na deficiência (BARBATO; MIETO; ROSA, 2016; RIBEIRO, 2016, 2018).

A rotulagem e a medicalização do fracasso escolar ainda são tendências prevaletentes nas escolas. O termo medicalização em educação é uma referência à utilização de conceituações descritivas e analíticas (WERNER, 2000), as quais se apoiam em modelos com enfoque exclusivamente médico em detrimento de uma perspectiva multidisciplinar, com o intuito de explicar e justificar fenômenos sociais complexos, como o fracasso escolar.

A influência de tais concepções médicas se engendra e se mostra impregnada de tal maneira no imaginário de profissionais da área de Educação e Saúde, que isso faz com que seja possível admitir que estejamos vivendo “a *era dos transtornos*, em que os interesses que alavancam os processos medicalizantes ampliam seus tentáculos. Vivemos a *Era do Biopoder*, em que todos somos *bioconsumidores*” (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 17). Para as autoras, “as diferenças que caracterizam e enriquecem a humanidade são tornadas *transtornos*” (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 15) e, assim, a culpa por ser diferente, ou ter um filho diferente, é transformada em “culpa genética”. Isso porque o processo de patologização de condutas humanas se expressa na culpabilização da pessoa e na desresponsabilização da sociedade perante o funcionamento do sujeito e suas demandas, resultantes, por sua vez, de práticas culturais.

A aplicação exclusiva de rótulos de origem médica, empregados para designar o suposto fracasso de crianças no contexto escolar (PATTO, 2000; RIBEIRO; MIETO; SILVA, 2010; WERNER, 2000) oferece pouco espaço para que sejam levados em conta os outros elementos da questão, diretamente relacionados às condições sociais em que a diferença-deficiência se desenvolve. O acolhimento preferencial do discurso médico-biológico na prática educativa, resulta na criação de artifícios que, por sua vez, tendem a mascarar a ineficiência da própria

sociedade em oferecer propostas adequadas de encaminhamento escolar para as pessoas com deficiência. Desse modo, ao naturalizar todos os processos e relações socialmente construídos, a medicalização, ou a patologização da infância – em última análise –, desconstrói direitos humanos (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013).

A despeito da força do modelo médico-orgânico, propomos o afastamento das abordagens culpabilizadoras do indivíduo (RIBEIRO; MIETO; SILVA, 2010; WERNER, 2000), centradas nas limitações que a deficiência lhe impõe, a fim de contribuir com a elaboração de um modelo social de interpretação das necessidades educacionais especiais (LINDSAY, 2003).

Nesse sentido, a sociedade e suas instituições precisam ser analisadas criticamente em relação às crenças e práticas discriminatórias, opressivas e impeditivas, historicamente produzidas por ela (CARVALHO, 2004). Para tanto, faz-se pertinente uma análise acerca do lugar social da deficiência, a partir da contribuição que o dialogismo nos oferece para a compreensão de tal fenômeno, em meio ao processo de produção de conhecimentos.

A contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência

O problema de construção da significação tem por fundamento história, ideologia e assimetria das interlocuções (VOLOCHINOV, 1999) nos diferentes contextos sociocomunicativos. O dialogismo tem por objetivo compreender como a consciência humana se constitui em interação com o universo simbólico, como fato socioideológico, a partir de dinâmicas dialéticas que envolvem processos de tensão entre permanência e mudança, ou seja, entre forças centrífugas, de manutenção, e centrípetas, inovadoras e transformadoras dos significados (BAKHTIN, 1984).

Esses processos são gerados pelas múltiplas vozes que interagem na historicidade das formulações de significados especificamente humanos, nas culturas e nos encontros entre interlocutores. O processo dialógico tem por característica principal a polifonia (BAKHTIN, 1992), em que todo enunciado se caracteriza pela intertextualidade entre os ecos,

as lembranças de outros enunciados, as formulações que se concretizam nas interações no presente e as projeções de futuro.

A polifonia, entendida inicialmente como técnica de composição musical (BAKHTIN, 1984; VOLOCHINOV, 1999), é utilizada como analogia para a compreensão da dinâmica de produção de significados nas interações por meio das múltiplas vozes que ocupam os espaços institucionais e que são carregadas de sentidos marcadamente ideológicos e emocionais (BARBATO BLOCH, 1997). As múltiplas vozes canalizam a composição da história das interações de cada interlocutor, no jogo de forças centrípetas e centrífugas, gerando palavras-ações que orientam mudanças nas condições de socialização em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem, impactando nos valores-crenças histórico-culturais.

Os significados são negociados ao longo da história de um grupo, da cultura, como padrões presentes, e se atualizam ao entrarem em embate com os novos conhecimentos, expressos nos contextos de atividade. Quando aplicamos esses princípios ao contexto de inclusão escolar, considerando-se, também, nesse jogo as políticas públicas, as significações produzidas historicamente entre os interlocutores direcionam os modos de reflexão e do fazer pedagógico, implicando em novas formas de construção de zonas de desenvolvimento proximais ou iminentes (PRESTES, 2012). Nesse sentido, vale ressaltar que textos, diálogos ou expressões são produto de um embate entre as crenças e valores dos indivíduos e os elementos (explícitos ou implícitos) típicos de outras fontes, traços de outros textos e de outros diálogos ou expressões (outras vozes), isto é, de intertextualidades, polivocalidades (LINELL, 2003) que formam as polifonias.

As explicações acerca da deficiência e dos conceitos e práticas da Educação Inclusiva são resultantes de um processo polifônico, em que fragmentos de significações que geram e foram geradas por crenças e valores produzidos historicamente podem influir e mediar as reflexividades e atuações nos contextos atuais. Embora os significados se apresentem, de algum modo, na mente das pessoas, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual foram criados (BRUNER, 2001) e historicamente dependem do jogo entre vivências pessoais e ideologia e emoção. A atualização de significados ocorre com a orientação

temporal, cultural e situacional, na qual as quebras de comunicação, produzidas no *inbetween* (BUBER, 1937), ou espaço produzido no entre da interação, em que os significados são problematizados e negociados, tornando-se comuns àquelas pessoas.

Considerando-se, então, o aspecto polifônico da construção de conhecimentos, uma análise historiográfica sobre a questão do lugar social da deficiência (GIL, 2009; PESSOTI, 1984; SILVA, 1987) nos permite argumentar que as atitudes em relação às pessoas com deficiência vêm se modificando ao longo do tempo. Alguns marcos importantes contribuíram para a crítica e a alteração de concepções sobre a participação dessas pessoas em sociedade, incluindo, por exemplo, as discussões quanto a sua educabilidade (GOULD, 1999; TRENT, 1994), e possibilitaram a criação de novos posicionamentos em relação às identidades consideradas diferentes tanto na atualidade quanto nas diferentes épocas, como ocorreu no surgimento e desenvolvimento do Cristianismo, na Renascença e na luta pelos Direitos Humanos ao longo da história humana.

Esses marcos históricos, embora funcionem como referenciais para a pesquisa, não se apresentam, por outro lado, de modo linear, nem no tempo, nem no espaço. Isso significa afirmar que, mesmo vivendo em um período em que as atitudes convergem no sentido da igualdade de oportunidades, ainda assim é possível verificar discursos e ações fundados nas barreiras impostas pelo preconceito, refletido por épocas consideradas excludentes ou segregacionistas.

É possível observar, por exemplo, que certos traços de significação da(s) deficiência(s), ou feixes desses traços que lhes eram característicos em períodos remotos, ainda subjazem os preconceitos com os quais convivemos atualmente. Marcos específicos de significação de práticas segregadoras de determinados períodos históricos parecem manter-se preservados em alguns aspectos na atualidade, impondo dificuldades aos processos inclusivos.

Os sistemas simbólicos fornecem formas de se dar sentido à experiência das desigualdades sociais em que os grupos são excluídos e estigmatizados, no entanto, a possibilidade de transformação ocorre nos embates entre o conhecimento anterior e as novidades presentes nos contextos atuais.

Em função da polifonia inerente às interações humanas, esses traços ainda influem nas formas de refletir e agir inclusivamente e são evidenciados nos momentos em que, por exemplo, os/as professores/as questionam a educabilidade de algumas crianças, ou quando, eventualmente, por exemplo, as famílias de crianças matriculadas nas salas inclusivas questionam sobre possíveis aspectos epidemiológicos da deficiência intelectual e/ou não concordam em manter seus filhos nas classes inclusivas.

A segunda metade do século XX e o século atual foram acentuadamente influenciados pela concepção dos direitos humanos – um período marcado pelo colapso de antigas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento histórica e culturalmente estruturadas (DAVIES; HARRÈ, 2011). Atualmente, os movimentos sociais decorrentes desse pressuposto ainda apontam para a construção de uma tendência contrariamente manifesta às políticas de segregação dos grupos considerados minoritários.

Neste texto, grupos minoritários são aqueles que, por transgredirem a norma, ou por não se conformarem a ela, tornam-se objeto de marginalização (JODELET, 2004; MOSCOVICI, 1981). Nesse sentido, o desafio dos atuais movimentos sociais tem sido o de questionar o caráter fixo das identidades minoritárias baseadas, por exemplo, na incapacidade física e/ou mental, subvertendo a estabilidade das categorias biológicas, bem como a construção de oposições binárias do tipo: deficiente/eficiente; normal/patológico, etc. Nesse jogo entre forças centrípetas (de permanência de marcos históricos segregacionistas) e centrífugas (de mudança), observa-se que, com base nos pressupostos de igualdade de oportunidades, há forte mobilização em favor da inclusão das minorias que, em sentido amplo, implica uma possibilidade de inserção social equitativa. Essa mobilização tem resultado em manifestações em torno das quais se articulam novos posicionamentos, demandados por questões de ética e cidadania (MIETO; BARBATO; ROSA, 2016).

Essa práxis chega à esfera escolar em atendimento ao ideal de *educação para todos*, incluindo as pessoas com deficiência. Desse modo, a tendência mundial em torno da inclusão tem obrigado os governos a rever suas políticas públicas, a fim de atender à demanda por uma educação não excludente e que seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o discurso pela inclusão das minorias se estrutura pela afirmação das identidades marginalizadas e, como consequência disso, adquire um sentido reivindicatório, tanto pela necessidade de tais grupos de transitarem pelo espaço material da sociedade (bens e serviços), como também, principalmente, pela necessidade de ressignificação de seu papel social, marcada pelo direito de ser diferente. Existe, nesse cronotopo, portanto, um desejo pela afirmação das identidades minoritárias; um sentimento construído dialogicamente, em meio ao processo de significação cultural e histórica, mesmo a despeito, ou paralelamente, à resistência ou tendência à indiferença de outros tantos.

Através da análise acerca do lugar social da deficiência, talvez seja possível compreender as concepções e práticas, produzidas pelos/as professores/as regentes e pelos/as professores/as do AEE, que estariam servindo de base para a intervenção pedagógica, em meio à necessidade iminente de reestruturação dos meios mediacionais (VIGOTSKI, 1995) que a política pública de inclusão escolar pressupõe, conforme apresentaremos na seção que se segue.

O lugar social da deficiência e a mediação dos professores regentes e dos professores do AEE

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educativo, embora a milagrosa transformação esteja demorando a se fazer presente, ou quando se faz não atinge as mudanças esperadas, em função de terem sido pouco participativas (GENTILE, 2001). O desafio da Educação, na atualidade, é garantir aos estudantes com deficiência: o acesso ao conhecimento em diálogo com aqueles com desenvolvimento típico, que já estão nas escolas regulares; e a convivência na diversidade, ampliando, com isso, a participação de todos na sociedade. Sabemos, no entanto, que, por mais que as políticas públicas de educação direcionem a efetivação de sistemas de apoio, visando a inclusão escolar e o pleno desenvolvimento de todos que apresentam um processo de desenvolvimento atípico, há forças contrárias à inclusão. Há medidas que ainda não conseguem produzir o

efeito esperado, no que diz respeito à implantação de modificações necessárias nas atividades a serem desempenhadas no espaço escolar.

As políticas públicas que se constituem, sobretudo, de maneira vertical, imprimem alguns obstáculos do ponto de vista de sua própria efetivação, uma vez que se apoiam em um patamar normativo. Supomos que esse seja um dos elementos que têm interferido de maneira significativa em relação ao fato de a perspectiva inclusiva ainda não ter encontrado total apoio da comunidade escolar (RIBEIRO, 2006; RIBEIRO; BARBATO, 2004).

A proposta de inclusão implica a transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos na história da humanidade, havendo necessidade de o movimento de inclusão ser considerado não apenas do ponto de vista dos documentos legais que o norteiam, mas, principalmente, pela sua natureza intersubjetiva, levando-se em conta o fato de que a inclusão é um processo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos (REDIG; GLAT, 2017). Desse modo, qualquer análise que desconsidere o aspecto psicossocial da questão pode se tornar reducionista, adquirindo pouco valor operacional.

No entanto, a atividade dos grupos diretamente envolvidos com a questão da inclusão escolar lança pilares importantes para a formação de uma ampla rede de apoio social (RIBEIRO, 2016; SOUZA, 2019; SOUZA; BARBATO, 2017) às pessoas com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais, desde que se considere a expressão da deficiência em meio ao contexto histórico-cultural, isto é, sua significação, incluindo-se as propostas de intervenção. Nesse sentido, torna-se importante que a adequação das propostas educativas dirigidas às pessoas que apresentam alguma deficiência se concentre na reestruturação dos meios mediacionais (VIGOTSKI, 1995) – uma prática, em seu sentido amplo, baseada em processos interativos, pouco valorizada no contexto da escola tradicional.

O fato de o modelo da escola tradicional não refletir sobre a importância da reestruturação dos meios mediacionais no espaço escolar, tendo apenas a figura do professor como o centro do processo educativo, pode contribuir para a manutenção dos processos de exclusão-segregação do estudante com deficiência. Isso porque as concepções voltadas para a naturalização do fenômeno da deficiência tendem a reforçar as

incapacidades do sujeito considerado deficiente (no sentido de uma incompetência generalizada), em detrimento de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, que poderiam estar sendo aprimoradas através de propostas criativas e, portanto, não tradicionais de compensação.

A deficiência e a inadaptação, podem servir de estímulo para a supercompensação (VIGOTSKI, 1995). A compensação se dá, segundo o autor, pela construção de novas possibilidades de aprendizagem, com a criação ou adaptação de instrumentos mediacionais, a partir do reconhecimento, por parte do/a educador/a, das potencialidades do/a estudante. O educador aprende a reconhecer o nível de desenvolvimento real do aluno e, a partir desse “sim”, constrói, em parceria com ele, novas zonas de desenvolvimento iminentes.

A aprendizagem resulta de um processo em que as pessoas negociam significados, de maneira intersubjetiva, com a intenção de produzir conhecimentos, que sejam de uso social (RIBEIRO, 2018), e este pressuposto se aplica na compreensão do funcionamento típico e, também, no que é considerado atípico, em relação às possíveis diferenças que se expressam na deficiência, por exemplo. Os instrumentos mediadores, criados para possibilitar diferentes resoluções de problemas por parte de estudantes com deficiência, lhes permitem a construção de novas formas de atuar sobre o mundo, dependendo de como os educadores compreendem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, aprender em situações especiais é possível, e a deficiência somente se configura como um destino, apresentando-se de maneira estática, em função de argumentos naturalistas, que se baseiam na concepção de que a diferença é uma falha que encaminha o/a estudante para o fracasso, *a priori*.

O modo como a deficiência é percebida depende das contingências culturais e históricas em que esse fenômeno se dá, visto que há consequências sociais que direcionarão sua realização sociopsicológica (VIGOTSKI, 1995). O que está em pauta, nesse caso, é a sua valoração social, são os significados que a diferença adquire no contexto histórico-cultural e que são expressos nas concepções de deficiência e de potencialidade de aprendizagem do/a estudante. Ao longo da história,

esses significados têm se traduzido em movimentos não lineares, a favor ou contra, aos processos de exclusão, segregação e integração, chegando à filosofia da sociedade inclusiva (SASSAKI, 1997), com seu aparato axiológico em torno dos direitos e garantias individuais.

No Brasil, as concepções e práticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência tendem para a reprodução dos modelos de educação preconizados pelo restante do mundo ocidental (MAZZOTA, 1999). A história da Educação Especial é marcada pela presença de movimentos assistencialistas e pelo desenvolvimento de políticas públicas que buscam desde as práticas de filantropia, passando pela adesão ao movimento da integração, até a adoção dos princípios de Educação Inclusiva presentes na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a assinatura da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, pela Organização dos Estados Americanos em 1999 – documento do qual nosso país é signatário e que dispõe sobre a impossibilidade de diferenciação entre as pessoas com base na deficiência (BRASIL, 2001b).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), assim como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos estudantes com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, dentre outros diagnósticos, tais como Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades. No âmbito pedagógico, tais documentos apontam para a importância de se atender ao princípio da flexibilização, a fim de que o aluno tenha acesso ao currículo de maneira adaptada às suas condições discentes.

No entanto, a questão da Educação Inclusiva ainda se coloca como um desafio para a maior parte das escolas brasileiras, as quais se constituem como um reflexo das contradições resultantes das posições segregacionista ou integradora, ao mesmo tempo em que se estão adequando ao modelo proposto pelas atuais políticas públicas. É importante incluir a todos e, também, que se ofereçam condições de trabalho para os/as professores/as e atividades contínuas de apoio e mediação, a fim de provocar o debate e a construção de compreensão sobre o processo de inclusão,

com a criação de instrumentos mediadores, para que os/as estudantes incluídos não sejam segregados dentro de sala de aula.

O suporte à prática de Educação Inclusiva poderá contar com um sistema de apoio pedagógico especializado que, por sua vez, se concentra em serviços educacionais diversificados para responder às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2001a). Tais serviços caracterizam-se por oferecer atividades complementares ou suplementares (no caso do aluno que apresenta altas habilidades), estruturadas com base na figura de um agente de inclusão chamado de professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esse/a profissional, que atua no espaço das classes comuns, itinerante, sala de recursos ou interpretação de linguagens (Libras ou sistema Braile) – preferencialmente no âmbito da própria escola (BRASIL, 2001a) –, pode ser considerado/a como um/a agente de inclusão, à medida que atua junto à comunidade escolar com vistas a sensibilizar, informar e, sobretudo, contribuir com a garantia de permanência e sucesso do/a estudante com deficiência e/ou TGD/TEA, que esteja matriculado na rede regular de ensino.

Nesse sentido, o AEE, que será abordado em maior profundidade na próxima seção, tem a função de dar o suporte adequado às necessidades de estudantes e professores no momento da transição para as ações inclusivas, tanto no que diz respeito à criação de um espaço permanente de assessoramento e troca de experiências, como no que diz respeito à solução de questões relacionadas à adequação curricular – uma ação que caminha no sentido da flexibilização, criando possibilidades para a compensação da deficiência.

AEE formação continuada: a perspectiva do Ensino Dialógico

Os princípios defendidos pelas atuais políticas públicas, com o objetivo de dar sustentação a uma Educação Inclusiva, através da implantação dos sistemas de apoio, exigem novos posicionamentos metodológicos em sala de aula, em perspectiva da Pedagogia Dialógica (ALEXANDER, 2005; 2019;

SMITH, 2019). O ensino dialógico objetiva proporcionar a melhor forma de o/a estudante desenvolver as diversas possibilidades de aprendizagem negociada, em que diferentes situações de reflexão são previstas no planejamento do professor com alternância de posicionamentos sobre com que está a palavra e quem orienta a aprendizagem. Reflexões resultantes de diferentes estratégias interacionais estudante-estudante, estudante(s)-professor/a; professor/a-estudante.

O ensino dialógico valoriza os processos de interação entre professor-aluno e entre alunos mais e menos experientes. Os agrupamentos heterogêneos são, portanto, a base para a produção de conhecimentos, levando-se em conta o papel fundamental da interação para os processos de produção de conhecimentos. A participação guiada nos processos de ensino-aprendizagem orientada pela construção de andaimes oferece suporte ao professor que se encontra diante da necessidade de uma intervenção pedagógica (MERCER; DAWES; WEGERIF; SAMS, 2004; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

É com a participação guiada com o/a professor/a e com o raciocínio compartilhado com seus colegas que cada estudante se apropria dos modos de pensamento que o auxiliam quando raciocina sozinho (ILIENKOV, 2007). Toda aprendizagem é mediada pela interação social, em contexto histórico-cultural específico, implicando a construção de andaimes (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) que tornem possível o avanço dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. O andaime se caracteriza pela formação de um suporte ao aprendiz e pela progressiva diminuição da heterorregulação realizada pelo tutor, à medida que o/a estudante avança na atividade reflexiva sobre o significado funcional das ações a serem realizadas (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Essa mediação é estabelecida pelo discurso e por atividades diversificadas que oferecem modalidades de raciocínio ao aluno, a fim de que ele passe a dominá-las (AJELLO, 2005).

O/a professor/a pode ir construindo melhores condições de socialização para avaliar o contexto, a fim de considerar essas informações e processos em seus planejamentos futuros, desenvolvendo práticas em que busca incluir a todos na aprendizagem que ocorre em sala de aula, por meio do incentivo à troca de conhecimentos e à mudança nas

expectativas de todos sobre o fazer escolar. A educação pode incentivar atividades coletivas de aprendizagem colaborativa entre os estudantes que se tornam autoconfiantes ao praticarem entre si argumentações em negociações de significados. A zona de desenvolvimento proximal iminente funciona como uma zona de construção, como o espaço onde ocorrem as negociações sociais dos significados entre professores e estudantes (PONTECORVO *et al.*, 2005), já que é nesse espaço de auxílio e de negociação que podemos visualizar o significativo papel da escola.

O ensino dialógico (ALEXANDER, 2005, 2019) apresenta vantagens ao focar o valor da interação para os processos de produção de conhecimentos, dentre as quais, algumas nos interessam particularmente. A primeira delas refere-se à possibilidade que se abre para que os/as estudantes possam especular acerca da realidade, pensando em voz alta e ajudando uns aos outros, em vez de competirem para encontrar a resposta correta. O grupo oferece um suporte emocional a cada um e, com a divisão do esforço e do empenho de refletir, acabam reduzindo a ansiedade uns dos outros na resolução de um problema.

A segunda vantagem refere-se ao fato de as pesquisas em torno do ensino dialógico evidenciarem a existência de um maior envolvimento por parte dos estudantes considerados menos capazes. As mudanças na dinâmica interativa em sala de aula têm proporcionado aos estudantes diferentes oportunidades de construção de conhecimento. A cultura interativa nessas salas de aula torna-se inclusiva à medida que os/as professores/as começam a ouvir seus estudantes, a observar como resolvem os problemas e, ao aprenderem sobre como cada estudante está aprendendo, modificam suas estratégias de ensino e seus planejamentos. Faz-se necessário que a educação se volte para o desenvolvimento de três repertórios, importantes para a consecução do ensino dialógico, os quais envolvem a valorização da mediação pela linguagem. São eles: a) a organização das formas de interação em sala de aula; b) o ensino negociado; e c) a aprendizagem negociada.

Do ponto de vista da diversificação das interações em sala de aula existem várias formas de se organizar os alunos. Identificamos, nesse sentido, quatro formas básicas de organização: i) de uma disposição em

que o professor se relaciona com a classe como um todo; *ii*) de grupos de trabalho coletivo sob a supervisão do professor; *iii*) do desenvolvimento de atividades em que os estudantes trabalham de modo colaborativo a partir de um problema apresentado pelo professor ou estudantes; e, *iv*) do desenvolvimento de atividades em que o professor trabalha individualmente com os estudantes ou eles trabalham em duplas com colegas.

As estratégias de aprendizagem negociada são aquelas que envolvem: as oportunidades de engajamento das próprias crianças em situações de produção de conhecimentos; o fazer com e a abertura para a democratização do conhecimento com a participação do conjunto de interlocutores pela participação ativa dos estudantes em explicações, questionamentos e interpretações do conhecimento para o professor e seus colegas. Nessas atividades dialógicas, os/as estudantes negociam entre si as formas de expressão oral e interação, que necessitam experimentar e, eventualmente, dominar, tais como: a narração, explicação, elaboração de diferentes tipos de questões, receber, agir e construir sobre seu resultado, analisar e resolver problemas, especular e imaginar, explorar e avaliar ideias, discutir, argumentar, raciocinar, justificar e negociar, assim como ouvir, ser receptivo a outros pontos de vista e dar aos outros tempo para pensar.

De acordo com essa perspectiva pedagógica, temos observado que, embora a maior parte dos/as professores/as pareça desconhecer os pressupostos teóricos que norteiam o ensino dialógico, alguns têm utilizado intuitivamente a mediação dialógica, por meio da valorização dos processos de interação entre professor/a-estudante, estudantes-professor/a e estudantes e seus pares. Isso vem ocorrendo, também, com os/as professores/as que atuam em escolas inclusivas e que, por sua vez, estão começando a construir seus questionamentos com maior cuidado, voltando-se para o encorajamento da análise e da especulação por parte de seus estudantes (SMITH, 2019).

As concepções e práticas produzidas por alguns professores que atuam em escolas inclusivas parecem convergir com as reflexões teóricas que defendem a interação entre pares (MERCER *et al.*, 2004). Nessa perspectiva de organização do trabalho pedagógico em pares ou em grupos, os/as estudantes são envolvidos em interações, as quais tendem a

ser mais simétricas do que aquelas produzidas entre professor-estudante e, com isso, são submetidos a diferentes oportunidades de desenvolvimento do raciocínio, por meio da argumentação com seus colegas.

Uma das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas por professores do AEE (RIBEIRO, 2006), no sentido de estabelecer a participação guiada e, com isso, possibilitar a criação de zonas iminentes de desenvolvimento, se concentra, por exemplo, na introdução do conflito como ferramenta de aprendizagem, que se expressa pela problematização da ação do/a estudante com deficiência.

O conflito é uma estratégia pedagógica que, além de problematizar a ação do/a estudante, serve como instrumento para se introduzir a novidade, no contexto de aprendizagem com construção de conhecimentos guiada, e cumpre com uma função dinamogênica (FORCIONE; BARBATO, 2017), isto é, produz desenvolvimento. Surge nos momentos em que o indivíduo se encontra diante do desafio, da crise e, conseqüentemente, da necessidade de encontrar uma solução para o problema. Introduzir o conflito na organização do trabalho pedagógico pode ser uma forma eficiente de se desencadear zonas de desenvolvimento iminentes.

O ensino dialógico ressalta, então, aspectos da negociação de significados, da discussão e da problematização da ação do sujeito, tendo em vista a consciência do/a professor/a no que diz respeito à sua responsabilidade na construção do conhecimento por parte de seus estudantes. Referir-se a algo com a intenção de atrair a atenção de outro para esse algo, requer, mesmo em situações mais simples do cotidiano, uma forma de negociação, um processo hermenêutico (BRUNER, 2001). A expressão “negociação de significados” implica a existência de conflitos e quebra de comunicação entre o que havia em termos de conhecimento anterior e o que está sendo apresentado no momento como nova informação (WELLS, 2003).

Avançar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas depende de avaliações contínuas em que há observação da sala e dos estudantes e escuta de seus comentários, explicações, seus questionamentos, dúvidas e respostas, em que o professor analisa e evita julgamentos apressados; espera, produz novas situações e de novo analisa, considerando as histórias de aprendizagem para gerar novas formas de aprender-ensinar.

Para compreendermos os processos de produção de conhecimento, com uso de tecnologias digitais e analógicas, é importante considerarmos também o planejamento a partir das informações que geramos ao estar com os estudantes. O estar juntos no processo de ensinar-aprender, tendo como finalidade a compreensão do que é estudado e o desenvolvimento da agencialidade dos estudantes, muda as condições que preparamos para que se socializem, o momento da escolarização e seus desenvolvimentos, pois busca-se avançar na compreensão sobre o que sabem e quais novas formas de ensinar podemos desenvolver, tendo em vista a mediação, ou seja, a produção de condições para novas aprendizagens. (PONTECORVO, 1999). Nesse sentido, é importante haver o ensino tendo em vista os processos que alavancam o aprender a pensar e se comunicar, baseado nas lógicas mobilizadas na construção de um conhecimento e que podem ser transformadas.

Para além da aprendizagem de conteúdos, o conhecimento é produzido pela compreensão dos processos e das relações que estabelecem ou podem ser manipuladas para gerar novas possibilidades de reflexão e regulação de si e das atividades sendo desenvolvidas com a formação de novas lógicas de pensar. A partir do sim dos estudantes, do que conhecem, produz-se novas formas de conhecer e resolver problemas com a utilização de diferentes instrumentos, muitas vezes criados para gerar aprendizagem, pois quando há mudança nos e dos instrumentos mediacionais, há mudanças nas formas de conhecer, sentir, estar e interpretar o mundo e nossas experiências.

As concepções e práticas descritas parecem indicar um caminho frutífero em relação a um tipo de ensino em que o/a professor/a produz andaimes para seus estudantes, se posicionando no sentido de construir diferentes possibilidades de acesso ao currículo, tendo em vista os interesses e as necessidades diferenciadas de cada um deles.

Na Educação Inclusiva, a adaptação do conteúdo escolar depende das escolhas do/a professor/a, em consonância com as possibilidades dos/as estudantes, em relação as das demandas do currículo e do contexto educacional, em seu sentido amplo, dentro de um processo dialógico de produção de conhecimentos, que caminhe em direção à zona de

desenvolvimento iminente. Sendo assim, acreditamos que um adequado desempenho o profissional, que se posiciona dialogicamente, tendo em vista a produção do *inbetween* (BUBER, 1937), do conhecimento que se forma no espaço inter-locutores, no espaço entre-participantes de uma atividade, com objetivos que considerem também os motivos do estudante e suas formas preferenciais de sentir e estar no mundo gera novas possibilidades de, a partir da zona iminente de desenvolvimento, assim como apresentar outras possibilidades de conhecer, ampliando-as. Por meio da mútua confirmação do fazer com o outro, ou mesmo da heterogenia, desenvolvem-se formas significativas de aprender a conhecer o mundo, seus processos e fenômenos e como transformá-los pela inventividade e descoberta do outro, do fazer juntos, em colaboração e separado.

Novos instrumentos mediacionais geram novas consciências. A implantação efetiva da política pública da escola inclusiva requer um tempo histórico, no qual os interlocutores da proposta, incluindo-se a comunidade e a sociedade, possam, com o apoio necessário, refletir e (re)significar suas vivências nas experiências históricas de inclusão, seus posicionamentos e os fazeres profissionais em diálogo com as necessidades educacionais dos/as estudantes.

O debate sobre as diferentes expressões que a deficiência adquire no espaço de implantação, concretizações e mudanças no cotidiano escolar e social provoca mudanças nos processos de formação profissional de professores e no diálogo para a atualização das políticas públicas, encontrando-se soluções para a(s) novidades e obstáculo(s) de aprendizagem de estudantes que apresentam diferenças em seu processo de desenvolvimento.

O modelo de escola inclusiva é um conceito em transição

Mudanças nas práticas geram mudanças nos valores e atualizam os significados e os fazeres pedagógicos, gerando uma ética diferenciada da que existe, por isso, levam tempo e demandam trabalho visando aspectos práticos do ensinar a refletir e atuar no mundo. Como toda novidade nos fazeres sociais e históricos, as políticas de inclusão desencadeiam mudanças

nas crenças e valores conhecidos. Com a inclusão, cada conquista orienta novas formas de participação social de todos que geram novos posicionamentos e a perda ou atualização de antigas posições. São dinâmicas de mudanças que vão ocorrendo, linearmente, por composição, e transformações, com quebras nas práxis, gerando a impressão de que ainda não se está preparado. Há mudanças em estilos de vida e nas atuações em diferentes serviços, criando-se oportunidades para novos processos de identificação e cuidado, e ampliando-se as possibilidades de estar junto e estar só. Com isso, a educação de todos pode também implementar formas de antecipação de necessidades, tendo em vista possibilidades futuras. Refletindo-se sobre o que se conhece e o que se faz bem, planeja-se também o que parecem os próximos conhecimentos necessários.

Para dar encaminhamento aos processos de mudança na proposta de escola inclusiva, é preciso considerar a trajetória de significação que essa questão tem percorrido e antecipar possibilidades futuras. As parcerias instituídas entre escola especial e escola inclusiva podem favorecer uma discussão mais aprofundada acerca do papel de cada uma das modalidades de atendimento, visando a desconstrução dos processos de rotulagem, como resultado do aprimoramento pessoal e profissional.

Uma ferramenta importante a ser utilizada, no sentido de romper com crenças e valores equivocados a respeito de estudantes com deficiência, a formação continuada (PEDROZA, 2003; RIBEIRO, 2016) é gerada no diálogo sem medo entre os profissionais, em que possam ser relatadas experiências fáceis e difíceis, e formas de avançar e resolver diferentes situações pedagógicas e psicossociais. Tal proposta pode ser efetivada em cursos de formação continuada fundados em princípios de dialogia, garantindo interações democráticas com expressão, voz e visibilidade dos professores e outros profissionais que estão na ponta de implementação das políticas, e oportunidade para que discutam e reflitam sobre seus pontos de vista, suas experiências pessoais e o novo conhecimento que está sendo concretizado. A formulação de novas problematizações em aprendizagem colaborativa, com a resolução de problemas e casos colocados por formadores e profissionais em formação pode, por exemplo, usar também ensino híbrido (presencial e a distância ou *blended*),

a distância e tecnologias de videoconferência para a formação profissional em serviço que sejam significativas e possibilitem a reflexão conjunta e a geração de novos conhecimentos que visem a práxis.

É importante que a formação continuada dos professores se constitua para além de uma abordagem monológica, anacrônica, expressa por relações de poder autoritário, centrado no saber do formador, localizadas na hierarquia das instituições educacionais e congeladas no tempo. Com a participação efetiva dos/as colegas professores/as, as trocas de informações e práticas com sugestões operacionais proporcionam possibilidades de avanços no tornar-se professor/a, que descobre novas maneiras de atuar e criar nos processos de ensino-aprendizagem. A nova escola necessita de colaboração interdisciplinar e da participação das diferentes vozes que interpretam e atuam no contexto escolar, em que o outro, o/a colega professor/a e educador/a, possa participar ativamente e com liberdade dos processos reflexivos e construir novas possibilidades de ação, de acordo com seu conhecimento do contexto em que atua, estando aberto/a a transformações.

Em resumo, dialogar sobre crenças e valores provoca quebras de comunicação que geram negociações de significados e fazeres pedagógicos e a invenção de uma nova ética de estar com os estudantes. As discussões e o exercício de elaboração de perguntas tendo em vista os conhecimentos estabelecidos historicamente e na formação anterior dos/as professores/as, e a imaginação de práticas futuras, apoiam a concretização de saberes que se manifestam nas múltiplas vozes dos interlocutores. É preciso ouvir a reflexão produzida pelo/a professor/a e produzir com ele/a as possibilidades de construção de permanências e mudanças.

Comentários conclusivos

Este capítulo teve como objetivo discutir sobre a relação entre os significados históricos da deficiência, a política pública de inclusão escolar e os princípios do ensino dialógico. Partimos do pressuposto de que as relações entre crenças e valores sobre a deficiência, estabelecidas ao longo da história

da humanidade e nas histórias pessoais dos educadores/as, orientam tanto no fazer de sala de aula inclusiva, quanto nas práticas do AEE.

Conforme exposto, a (re)significação das crenças acerca das necessidades educacionais especiais é o ponto de partida para a produção de práticas pedagógicas dialógicas com os professores e professoras. Esse processo, que implica uma articulação em termos do enfrentamento da diferença-deficiência, é construído ao longo de um tempo histórico, em que há negociação de novas posições com a atualização de significados, ações inclusivas e a descoberta de potenciais de criação e geração de conhecimentos e de reestruturação do espaço escolar para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

As estratégias de enfrentamento perpassam a geração de uma ética diferenciada, tendo em vista o desenvolvimento de novas posições profissionais para alavancar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Reconhecer o outro como sendo diferente e, ao mesmo tempo, parte integrante do *Eu*, implica, pois, reconhecer a dialogia presente nas interações humanas. Implica reconhecer que o conceito de inclusão compreende aspectos de valorização das diferenças-deficiências humanas, para oportunizar a igualdade à participação social. Implica, em síntese, a (re)significação da escola mediante as necessidades educacionais especiais dos/as estudantes e na orientação otimista da deficiência, por meio da valorização das potencialidades dos estudantes e, também, da potencialidade dos professores em refletir, descobrir, criar e intervir. Tal potencial de intervenção pedagógica tende a se manter, por seu turno, à medida que são preconizadas estratégias de mediação que geram andaimos para o desenvolvimento-aprendizagem.

Referências

AJELLO, Anna Maria. Professores e discussões: formação e prática pedagógica. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 143-162.

ALEXANDER, Robin. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. In: International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), International Conference, 10., University of Durham, UK, 10-14 July 2005. p. 10-14.

ALEXANDER, Robin. Whose discourse? Dialogic pedagogy for a post-truth world. *Dialogic pedagogy: an international online journal*, n. 7, 2019. DOI: 10.5195/dpj.2019.268. Disponível em: <https://dpj.pitt.edu>. Acesso em: 20 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: Minnesota University Press, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALL, Arnetha F. Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools. In: LEE, Carol D.; SMAGORINSKY, Peter (org.). *Vygotskian Perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

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.

BARBATO BLOCH, Silviane. *O processo de produção textual de uma jovem com Síndrome de Down: explorando novos espaços discursivos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 out., 2001b.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUBER, Martin. *I and Thou*. Michigan: University of Michigan, 1937.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos* – memórias do II Seminário Internacional de Educação Medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. In: WETHERELL, Margaret; TAYLOR, Stephanie; YATES, Simeon J. (org.). *Discourse theory and practice: a reader*. Londres: Sage, 2011. p. 261-271.

FORCIONE, Thais; BARBATO, Silviane. Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodo longitudinal. *Linhas Críticas*, v. 23. n. 51, p. 351-368, 2017.

GENTILI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 41-55.

GIL, Ingrid Lapa de Camilis. *Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia). 2009. 121f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasília, 2009.

GOULD, Sthephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. Knowledge and thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 75-80, 2007.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 53-66.

LINDSAY, Geoff. Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, v. 30, n. 1, p. 3-12, 2003.

LINELL, Per. *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Växjö University, October 2000. Disponível em: <https://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, Gabriela Sousa. *Diálogos com professores do ensino especial: o contexto sócio-histórico e suas repercussões no ensino do Distrito Federal*. 2003. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MERCER, Neil; DAWES, Lyn; WEGERIF, Rupert; SAMS, Claire. Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Journal*, v. 30, p. 359-377, 2004.

MIETO, Gabriela Sousa Melo; BARBATO, Silviane; ROSA, Alberto. Teachers in transition: a study on production of meanings in initial practice in inclusive education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 23, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>. Acesso em: 6 mar. 2018.

MOSCOVICI, Serge. *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata, 1981.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEDROZA, Regina. *A Psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

PONTECORVO, Clotilde (org.). *Manuale de Psicologia dell'Educazione*. Bolonha: Mulino, 1999.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 95, p. 330-355, 2017.

RIBEIRO, Julia. *Deficiência mental leve: um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

RIBEIRO, Julia. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RIBEIRO, Julia. Formação continuada de professores: (re)negociando significados na construção da escola inclusiva. *Cadernos Com Censo*, v. 4, n. 7, p. 55-64, 2016.

RIBEIRO, Julia. Deficiência intelectual e teorias sobre a mente – será que tem alguém que não aprende? *Cadernos Com Censo*, v. 5, n. 1, p. 187-196, 2018.

RIBEIRO, Julia; BARBATO, Silviane. Deficiência mental em sala de aula: para além da naturalização de concepções e práticas. *Linhas Críticas*, v. 10, n. 19, p. 217-230, 2004.

RIBEIRO, Julia; MIETO, Gabriela Sousa Melo; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A produção do fracasso escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 189-204.

SANTOS, Paulo França; BARBATO, Silviane. Construindo suportes para o cuidado: produção de discursos de professores sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. *Athenea digital*, v. 15, p. 21-37, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazuma. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

SMITH, Mark Philip. Bullying and interpersonal conflict from a “dialogic event” perspective. *Dialogic Pedagogy: an international online journal*, v. 7, p. 103-141. Disponível em: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/259>. Acesso em: 16 out. 2019.

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

SOUZA, Fabíola Ribeiro de; BARBATO, Silviane. Revisão sistemática de estudos qualitativos brasileiros com pessoas diagnosticadas como deficientes intelectuais. *Interação em Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 66-77, 2017.

TRENT, James. *Inventing the feeble mind: a history of mental retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press, 1994.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1995. (Obras completas, tomo V.)

VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

WELLS, Gordon. *Dialogic inquiry*. Cambridge: CUP, 2003.

WERNER, Jairo. *Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, 1976, p. 89-100.

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

