

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

Volume 3

EDITORA



UnB

Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana
Diva Maciel | Gabriela Mietto (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: percursos e práticas em cotidianos

Volume 3


EDITORA



UnB

Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Jade Luísa Martins Barbalho 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 (61) 3107-3700 www.editora.unb.br 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] : percursos e práticas em cotidianos
/ organizadoras Silviane Barbato ... [et al.]. –
Brasília : Editora Universidade de Brasília,
2025.

v.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-062-6 (v. 3).

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

CDU 376

Sumário

Apresentação . 11

Percursos mediados

Capítulo 1 . 17

Percursos dialógicos no ensinar-aprender de uma professora e uma jovem estudante com Síndrome de Down

Silviane Barbato
Fabiola Ribeiro de Souza
Rossana Beraldo

- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

Capítulo 2 . 51

O Moodle como instrumento de mediação pedagógica de uma professora com deficiência visual

Débora Machado
Geane de Jesus Silva

- A Educação Inclusiva e a inclusão escolar no Brasil . 53
- A docência de professores com deficiência . 55
- Educação a Distância (EaD) . 57
- O ambiente Moodle . 58
- EaD e acessibilidade de pessoas com deficiência visual . 59
- Caminho de investigação . 61
- Experiências vivenciadas com pessoas que apresentam deficiência: a interação professora-estudante . 63
- Mediação pedagógica em AVA e acessibilidade: interação professora-ambiente virtual . 64
- Mediação pedagógica: interação tutoras-estudantes, interação estudante-estudante e interação professora-tutoras . 66
- Comentários conclusivos . 67



Capítulo 3 . 73

Lousa digital: uma ferramenta para a inclusão

Cristiane Pacheco

Raquel Santana

A lousa digital como recurso na prática pedagógica para a inclusão . 74

Participantes e contexto de pesquisa . 77

Atividades desenvolvidas . 79

Comentários conclusivos . 81

Capítulo 4 . 85

Autismo em tempo de inclusão: percursos do caso Rafael

Emilene Coco dos Santos

Juliana Eugênia Caixeta

Do autismo ao Transtorno do Espectro Autista . 85

TEA e escolarização: da exclusão para a inclusão . 87

Inclusão de estudantes com TEA na escola . 89

Inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental . 93

Os percursos de Rafael e da equipe pedagógica na Escola Capim Dourado . 98

A chegada de Rafael à escola: momentos iniciais . 98

Ano 1: aprendendo a conviver e ensinar . 99

Ano 2: novos desafios para a inclusão de Rafael . 102

Ano 3: a ação pedagógica com Rafael . 104

Entrelaçando o percurso inclusivo . 107

Comentários conclusivos . 108

Capítulo 5 . 113

Dialogando com o Transtorno do Espectro Autista: um estudo narrativo de caso

Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves

Lucia Maria de Assis

Uma proposta para o encontro dialógico . 115

Um estudo de possibilidades narrativas: o acompanhamento de Alberto . 118

A abertura para novas possibilidades . 124

Práticas estruturadas

Capítulo 6 . 129

A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

Marcélia Fiedler Bremer Souza

Celeste Azulay Kelman

- Inclusão em educação: conceitos . 130
- O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos . 131
- O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade . 134
- Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica . 136
- O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços . 138
- As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão . 140
- Contexto familiar de Ricardo e percursos . 144
- A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas . 144
- Comentários conclusivos . 145

Capítulo 7 . 150

Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

Ingrid Brandão Lapa

Silviane Barbato

- Conhecendo como a criança se comunica . 157
- Construindo novidades no jogo dialógico . 162
- Idiosincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral . 165

Capítulo 8 . 170

Criatividade no ensino: percursos de inclusão

Eloisa de Fátima Cunha

Edileusa Borges Porto-Oliveira

Suellen Cristina Rodrigues Kotz

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho

- Criatividade . 170
- Criatividade e ensino inclusivo . 172
- Criatividade e psicopatologias . 174
- Apresentação e discussão do caso . 178
- Escola . 181
- Professora . 183
- Ryan . 185
- Comentários conclusivos . 188



Capítulo 9 . 193

O circo: uma proposta de ação inclusiva em Educação Física para a Educação Básica

Viviane Cardoso

Juliana Eugênia Caixeta

Educação Infantil, Educação Física e inclusão .	194
Educação Física, o circo e a inclusão .	198
O circo da Escola Colibri .	200
O Projeto Circo .	201
Avaliação do Projeto Circo .	207
Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri .	209
Comentários conclusivos .	214

Capítulo 10 . 219

O lúdico e a arte como meios facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência inseridos na escola regular

Christiane Torloni Torres

Raquel Santana

O lúdico, a arte e a educação nos diferentes processos de aprendizagem humana .	220
A arte na educação escolar .	221
Relações entre a arte e o lúdico .	223
A Educação Especial no caminho da Educação Inclusiva .	224
Fundamentação da metodologia .	225
As inquietações dos professores da escola regular diante da inclusão de alunos com deficiência .	225
As possibilidades da arte no processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular .	226
O trabalho colaborativo entre Arte e as diferentes áreas do conhecimento como mecanismo de Inclusão Escolar .	228
Uma experiência que tem demonstrado resultados: Arte e Ciências .	229
Comentários conclusivos .	236



Capítulo 11 . 238

A aprendizagem matemática no contexto da sala de recursos: interações e adequações curriculares no processo ensino-aprendizagem

Raimunda Maria de Oliveira
Gabriela Sousa de Melo Mietto

- O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica . 244
- Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões . 246
- Comentários conclusivos . 250

Percursos e práticas em cotidianos

Capítulo 12 . 256

Questões contemporâneas sobre educação hospitalar para a criança e a família

Kathelem França
Patrícia Campos-Ramos
Fabiana da Silva

- Interfaces da hospitalização na infância . 258
- A inclusão de crianças no atendimento de classe hospitalar: aspectos legais, necessidades educativas e atenção às famílias . 262
- Dois exemplos de atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no DF . 266
- Respostas a algumas questões contemporâneas sobre educação hospitalar . 270

Capítulo 13 . 275

A participação das famílias na inclusão educacional de um aluno com deficiência sem laudo médico/diagnóstico

Tânia Lima
Patrícia Campos-Ramos

- A participação da família nos processos de diagnóstico e inclusão . 276
- Aspectos metodológicos do estudo de caso de um aluno sem laudo/diagnóstico . 280
- Opiniões dos participantes a respeito da importância da família para a inclusão . 282
- Dialogando com a literatura . 286
- Comentários conclusivos . 289

Capítulo 14 . 295

Violência contra crianças e adolescentes com deficiências e suas repercussões na Educação Inclusiva

Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro

Gabriela Sousa de Melo Mietto

Definindo as diversas formas de violência .	296
Raízes históricas da infância e a garantia de direitos .	297
Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências .	300
Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências? .	301
E o papel da escola nesse contexto? .	301
Aspectos metodológicos do estudo .	302
Prevenção e identificação das violências .	303
Sobre as negligências .	304
Violência física .	305
Violência psicológica .	306
Violência sexual .	306
Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização .	307
Comentários conclusivos .	308

Capítulo 15 . 314

Como educar para um mundo nupérrimo

Maria do Amparo de Sousa

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã .	321
Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão .	326
Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento .	328
Impactos em si da prática pedagógica descrita .	332

Sobre os autores . 343



Práticas
estruturadas



Capítulo 7

Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

Ingrid Brandão Lapa

Silviane Barbato

O cerne deste capítulo é o conjunto das condições idiossincráticas de comunicação das crianças com paralisia cerebral, com grande dificuldade no desenvolvimento motor e fala ininteligível, o que implica singularidades em seu processo comunicativo, nem sempre conhecidas por seus interlocutores. *Desver*, abrir-se para a diferença, no sentido de ver o que se mostra e não o que se espera, é o caminho criativo para a construção do diálogo com essas crianças. Conhecer e refletir sobre seus processos comunicativos pode sinalizar condutas de mediação e intervenção que incentivem e aprimorem o jogo dialógico, podendo proporcionar maior autonomia na negociação de significados e expressão da própria voz no mundo.

Qualquer entendimento para comunicação perpassa a habilidade de enunciar e dialogar, pôr em comum e partilhar, o que implica modos de expressão compreensíveis ao outro, reconhecido como alguém interessante para se conversar e capaz de se expressar de modo que se possa compreender. A construção de significados e sentidos da palavra, de formas e gêneros discursivos se dá na interação social. A palavra sempre vem de e está dirigida a alguém, inserida em uma ação específica de um determinado contexto (MIETO; BARBATO; ROSA, 2016). Conhecemos o mundo pela voz do Outro e construímos a própria voz a partir desse universo de encontro das vozes. Para comunicar-se de modo efetivo, é necessário conhecimento mútuo de um código linguístico

e de formas de expressão (VOLOCHINOV, 1986; BRUNER, 1997). Os processos comunicativos reverberam a construção e negociação de significados: estamos o tempo todo gerando e partilhando pensamentos sobre nós mesmos e o que nos cerca, o que implica uso de uma linguagem e formas de comunicação nas interações sociais.

Conhecer, compreender e usar a linguagem demanda capacidade de simbolizar. A apropriação desse sistema complexo ocorre nas interações sociais. A criança brinca com as palavras, relacionando-as por semelhanças ou diferenças fonéticas, morfológicas e semânticas, e começa a organizar suas redes de significado, associando palavras por atributo, localização e função do objeto, expandindo seus conceitos e ampliando seu pensamento categorial (LURIA, 1987). A criança, por volta dos seis anos de idade, já tem domínio da língua particular, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido nas interações sociais até que compreenda e utilize sentenças constituídas por estruturas gramaticais complexas, rumo à comunicação de relações lógicas mais elaboradas (COLE; COLE, 2004).

A paralisia cerebral é uma alteração da postura e do movimento decorrente de uma lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento ou de uma malformação cerebral. A manifestação motora, sua principal característica, frequentemente está associada a outras alterações cognitivas, sensoriais, neurológicas e/ou de fala, dentre outras, o que implica peculiaridades nas formas de movimentar-se, alimentar-se, pensar, comunicar-se ou agir.

Ao se refletir sobre os processos comunicativos da criança com paralisia cerebral, é preciso considerar como elas são compreendidas por seus parceiros, visto que o discurso é dirigido a alguém (BAKHTIN, 1992; BARBATO; CAVATON, 2016). Portanto, os significados construídos sobre a deficiência de seus interlocutores também são reguladores do processo comunicativo com essas crianças. Os grupos sociais se organizam conforme suas crenças sobre a realidade circundante, o que remete a significados sobre ser ou não humano, saúde/doença, normal/anormal, (im)perfeição, (in)desejável, (in)apreciável e, por consequência, diversos modos sociais de tratamento.

Ao longo dos tempos, a capacidade de produção oral da língua esteve diretamente relacionada à percepção de um bom potencial cognitivo.

Nessa linha de pensamento, se uma criança não era capaz de falar, era porque também apresentava grave deficiência intelectual ou sensorial. Esse pressuposto não é de todo infundado, na medida em que o desenvolvimento da linguagem está relacionado ao pensamento. No entanto, crianças com lesão cerebral podem apresentar dificuldade na oralização decorrente de um envolvimento motor, associado ou não a um envolvimento cognitivo, que só se evidencia ao longo do desenvolvimento, à medida que as tarefas se tornam mais complexas. Logo, em um primeiro momento, não se pode relacionar as capacidades de fala com a de pensamento quando nos referimos à paralisia cerebral (BRAGA, 1995).

Assim, várias tentativas de se explicar e tratar a deficiência, tanto do senso comum como da ciência, foram reguladas por perspectivas sobrenaturais ou naturais desse fenômeno, o que se inclui na própria história cultural da humanidade (LAPA, 1995; PESSOTI, 1984; SILVA, 1986). As religiões e suas crenças, as ciências médicas, biológicas e sociais são constituintes e constituídas na e pela cultura, assim como a pessoa e a cultura são dialeticamente construídas e transformadas, sendo processo e produto uma da outra.

É inegável que os avanços da medicina, educação e tecnologia propiciam, na contemporaneidade, diferentes possibilidades de desenvolvimento se comparadas a 50 ou 100 anos atrás. Ainda assim, significados coletivos coexistem, hoje, já que sentimentos ambivalentes e contraditórios ainda se concretizam e se atualizam nas interações sociais, o que implica diferentes direcionamentos ao processo de desenvolvimento de uma pessoa, conforme os significados sobre a deficiência, possibilidade de acesso e qualidade do espaço compartilhado (GIL, 2009).

As crianças com paralisia cerebral, de grande dificuldade no desenvolvimento motor e na fala, exibem prejuízos significativos no controle dos movimentos da língua, cabeça e tronco, e também apresentam uma descoordenação geral dos órgãos fonoarticulatórios e fonorrespiratórios. Essas características as limitam a uma fala praticamente incompreensível, decorrente das alterações da voz e imprecisão na articulação. Contudo, as crianças com paralisia cerebral podem apontar com o direcionamento do olhar ou com uma parte do corpo sobre a qual possuem melhor controle, como a mão, o pé ou a cabeça. Utilizam, ainda, vocalizações e

sinais do segmento corporal mais funcional para a expressão das primeiras palavras associadas à ação. Elas podem vir a emitir palavras e sentenças, bem como a utilizar formas alternativas de comunicação, conforme suas possibilidades cognitivas, sensoriais e motoras, principalmente no que diz respeito ao controle da emissão de sons.

O comportamento gestual dessas crianças, como o sorriso, o direcionamento do olhar, o apontamento e até as vocalizações ininteligíveis, exerce um papel fundamental em sua comunicação, pois elas podem exibir gestos diversos dos socialmente convencionados para expressar suas intenções comunicativas. Por conseguinte, é essencial ao interlocutor considerar o uso de gestos em sua atividade, e aprender os gestos convencionados no dialeto familiar. Da mesma forma, o vocalizar, mesmo que as emissões não se tornem inteligíveis, pode remeter à conquista de sons mais próximos aos sons da língua particular, como por exemplo, “ã” para “a”, sendo possível o uso desses em atos comunicativos significados no futuro com sentido linguístico, por exemplo “ã” para indicar “não”.

Crianças com paralisia cerebral e acentuada movimentação involuntária na região orofacial apresentam grande dificuldade de produzir e controlar a emissão de sons, e, conseqüentemente, idiosincrasias no jogo dialógico. O estabelecimento da interação inicial criança-parceiro social corre risco de exibir perdas na compreensão e fluência, tanto pelas próprias possibilidades de expressão da criança, como pelo desconhecimento de seus interlocutores acerca das formas para estabelecer contato e diálogo.

As respostas que os parceiros sociais buscam, à medida que tentam interagir com a criança, nem sempre são emitidas ou não são emitidas no tempo esperado pelos interlocutores, que ficam sem compreender seus sinais comunicativos. Destaca-se, ainda, que essas crianças podem exibir gestos e vocalizações diversos dos socialmente convencionados para expressar suas intenções comunicativas em virtude das alterações de movimento.

O uso desses gestos indicativos não é simples para essas crianças por não apresentarem controle voluntário constante sobre o posicionamento da cabeça, fixação do olhar ou coordenação dos movimentos do membro superior para o “apontar”. As características de seus movimentos dificultam o reconhecimento pelo outro de seus possíveis sinais comunicativos,

até porque esses diferem daqueles conhecidos previamente por seus interlocutores, o que modifica o processo de significação. Um olhar flexível, no sentido de buscar e aceitar aproximações aos sinais convencionais, além de uma familiarização do parceiro social às ações comunicativas da criança, é imprescindível a uma melhor identificação e compreensão de suas intenções comunicativas (GIL, 2004).

Conhecer, compreender e usar a linguagem demanda capacidade de simbolizar. Ressaltam-se essas funções cognitivas da linguagem, pois a apropriação desse sistema complexo e do dialeto social ocorre no processo comunicativo. A criança brinca com as palavras, relacionando-as por semelhanças ou diferenças fonéticas, morfológicas e semânticas e começa a organizar suas redes semânticas, associando palavras por atributo, localização e função do objeto (MORENO-NÚÑEZ; RODRÍGUEZ; DEL OLMO, 2017; ESPAÑOL, 2014). Expande seus conceitos, ampliando seu pensamento categorial (LURIA, 1987; VIGOTSKI, 1993; 1984), como vimos anteriormente.

A linguagem é um sistema simbólico hierarquizado que envolve habilidades articulatórias, auditivas, fonológicas, léxicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas, demandando ainda habilidades de atenção e memória, abstração e generalização, análise e síntese, para a sua compreensão e expressão. Todos esses aspectos interferem no desenvolvimento da linguagem. Destaca-se ainda que a linguagem resulta de um sistema cerebral integrado de funções com localizações distintas (LURIA, 1987).

A criança com paralisia cerebral e fala ininteligível necessita da mediação do outro, direcionada a oportunizar a exploração dessas características da linguagem a partir de um enriquecimento do ambiente linguístico da criança. Ademais, a paralisia cerebral pode estar associada a um envolvimento cognitivo, o que só é observado ao longo do desenvolvimento. Daí decorre a atenção especial e o acompanhamento do processo de desenvolvimento da comunicação e linguagem nessas crianças.

Diante do exposto, observa-se que crianças com paralisia cerebral, impossibilitadas da expressão oral, percorrem diferentes caminhos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, uma vez que fazem uso de formas de expressão diversas e não experienciam a produção oral,

que auxilia na percepção dos detalhes distintivos das unidades da língua. Mas apropriam-se da língua, pois suas formas de expressão e compreensão da linguagem perpassam a palavra. Note-se que essas crianças são capazes de ouvir e compreender a linguagem (quando não há envolvimento cognitivo ou auditivo associado) da mesma forma que seus pares sociais, assim como utilizam os mesmos recursos semióticos para a sua expressão, ou seja, signos gestuais, visuais e palavras.

No entanto, tais crianças vivenciam alterações no jogo dialógico, em virtude de estranhamentos, idiossincrasias e possibilidades de expressão, o que também pressupõe modificações nas formas de mediação, negociação de significados e construção do conhecimento.

Em síntese, a precária inteligibilidade da fala e o estranhamento do interlocutor acerca dos modos de expressão dessas crianças são considerados os fatores predominantes de padrões comunicativos restritivos. Estudiosos apontam a necessidade de incrementar-se a inteligibilidade comunicativa dessas crianças e implementar programas de intervenção precoce para o treinamento de interlocutores (PENNINGTON; MCCONACHIE, 2001), pois essas crianças comumente necessitam de meios suplementares e alternativos de comunicação.

Os meios suplementares e alternativos de comunicação surgiram da necessidade de familiares e profissionais de reabilitação ou educação em expandir suas possibilidades de comunicação com pessoas que não exibiam fala inteligível em decorrência de grande dificuldade no desenvolvimento motor. De modo geral, esse tipo de comunicação refere-se a toda forma de comunicação que apoia, complementa e suplementa a fala e a escrita, e que objetiva habilitar ou reabilitar uma pessoa no que condiz à sua capacidade de se comunicar, tornando-a o menos dependente possível em situações comunicativas. Observe-se que tais meios de comunicação não promovem, por si só, a aprendizagem, pois eles apenas medeiam a comunicação de uma pessoa com os parceiros sociais.

Os processos de desenvolvimento (OVERTON; MOLENAAR; LERNER, 2015) e reabilitação da comunicação fazem uso de convenções de sinais específicos, de desenhos, símbolos, pranchas de letras ou comunicadores para compartilhar desejos, pensamentos e interesses.

Mais recentemente, a aplicação das inovações tecnológicas modernas aos processos de comunicação, particularmente daquelas inovações da área de informática, tem possibilitado o desenvolvimento de novos instrumentos e sistemas de comunicação, que ampliam o acesso às práticas sociais de pessoas com dificuldades de fala, proporcionando-lhes, conseqüentemente, mudanças significativas em sua qualidade de vida, ao assegurar-lhes maior independência social por viabilizar uma ação mais autônoma no ambiente e o desenvolvimento de estruturas complexas de pensamento.

A comunicação suplementar e alternativa é um instrumento que pode ser utilizado no desenvolvimento e reabilitação da comunicação, pois ela medeia a comunicação, a interatividade, o desenvolvimento cognitivo e a negociação de significados de pessoas com graves restrições no movimento e na expressão oral. Apesar de possibilitar uma ação mais autônoma e até independente na interação social, os sistemas de comunicação suplementar e alternativa não substituem a fala, não garantem tempo real no jogo dialógico nem prescindem da mediação do outro. A adequação desses sistemas às necessidades de comunicação da criança é imprescindível, a fim de que se desenvolva um padrão consistente e efetivo de respostas.

Para assegurar à criança a compreensão do significado dessa forma de comunicação, é primordial que os símbolos selecionados estejam diretamente relacionados com suas necessidades comunicativas, sob pena de essa opção de comunicação não atingir os seus objetivos. Enfatiza-se que seja por códigos específicos, prancha com símbolos, prancha de letras, seja por meio de sistema informatizado, o uso de comunicação suplementar e alternativa requer a habilitação de todos os parceiros sociais da criança, familiares, pares e professores, em síntese, interlocutores e mediadores, e demanda atenção, abstração, planejamento de ação e persistência para a sua apropriação.

Outro contexto relevante ao processo de desenvolvimento humano é o escolar, por ser um espaço vivencial onde há troca de experiências e construção de significados e sentidos por meio da comunicação. Estudos apontam que a experiência escolar da criança com paralisia cerebral varia de acordo com a gravidade da desordem da musculatura oral. Nas dificuldades graves, os sinais que essas crianças utilizam não são

de fácil compreensão. Ademais, não se pode minimizar o grande esforço requerido para a comunicação, o que pode levar a uma baixa motivação para manter o diálogo (COGHER *et al.*, 1992). De um modo geral, essas crianças preferem parceiros adultos, uma vez que eles têm maior facilidade de interpretar e pressupor seus sinais e intenções comunicativas. Na interação entre pares, frequentemente, essas crianças apoiam-se em um intérprete familiarizado com o seu repertório comunicativo, mesmo em uso de dispositivos de comunicação alternativa.

As dificuldades de comunicação interferem nos processos de socialização, pois a fala é o principal meio de interação social. Porém, elas também interferem na escolarização, porquanto as formas mais comuns de atividade e avaliação escolares envolvem a fala e a escrita. Por conseguinte, somente com o desenvolvimento de um canal efetivo de comunicação é possível interagir, conhecer e intervir no potencial de aprendizagem da criança. As propostas e práticas inclusivas de educação têm ampliado as possibilidades de desenvolvimento dessas crianças, assim como transformado os significados coletivos sobre a deficiência, pois a simples presença da criança em sala de aula instaura um processo de mudança no sistema das relações sociais.

Diante do exposto e em virtude dessa realidade, as ações de uma proposta de desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem devem ser: efetivar ou tornar mais eficientes as possibilidades de expressão da criança, enriquecer seu ambiente linguístico e favorecer uma participação ativa na interação social, assim como voltar-se para seus interlocutores e contextos nos quais se circunscreve a criança, uma vez que é na interação e mediação com o outro que o ser humano constitui suas formas de expressão, compreensão e ação no mundo (GIL; SHIKIDA, 2006; GIL, 2004).

Conhecendo como a criança se comunica

Assim, os primeiros contatos com a família têm por finalidade observar o jogo comunicativo construído pela criança e seu interlocutor, iniciando com uma observação detalhada das formas de comunicação e

interação da criança em situação comunicativa com o outro, comumente um familiar. Observa-se a intenção comunicativa da criança, a fluência do diálogo, a expressão e compreensão da criança, as formas discursivas do interlocutor e as necessidades comunicativas da criança.

Em relação à fluência do diálogo, observa-se o processo de alternância dos turnos de fala, se o interlocutor concede a voz à criança, como ela dá prosseguimento ao diálogo e se inicia ou não o diálogo. O ato de dirigir a palavra à criança significa entendê-la como um possível ser ativo no jogo comunicativo. Assim, nota-se também se o interlocutor aguarda uma resposta da criança aos seus enunciados, ou se ele invade o turno de fala da criança, perguntando e respondendo por ela. É possível ainda perceber se a criança tem iniciativa para instaurar o diálogo e se há espaço para ela se colocar ou não em primeiro lugar. Nesse momento de avaliação, por vezes, o interlocutor tende a não falar com a criança, e sim sobre a criança. Por isso, é aconselhável organizar um contexto ecológico, mais próximo do cotidiano da criança como, por exemplo, dispondo brinquedos e solicitando ao interlocutor que brinque com a criança como ele faz usualmente em casa.

No que concerne à expressão e compreensão da criança, deve-se estar atento aos recursos que ela utiliza para se comunicar: atenção conjunta; direcionamento do olhar; meneio de cabeça para respostas afirmativas ou negativas; expressões faciais; gestos sociais; gestos de apontar objetos ou desenhos; emissão de sons com significado no contexto ou para a família. Comumente, o interlocutor conhece esses sinais e pode compartilhar com o profissional. Busca-se ainda observar a presença ou não de intenção comunicativa, a compreensão da criança dos gestos sociais e solicitações verbais simples ou complexas.

As formas discursivas do interlocutor também são foco desse momento, por se constituírem o ambiente linguístico mais próximo da criança e por revelarem como a comunicação é mediada. Observa-se se o interlocutor utiliza o *motherese* ou *babytalk*, discurso típico dos adultos com a criança nos seus primeiros anos de vida, marcado por variações no tom vocal e no ritmo da fala, uso de diminutivos e de um vocabulário predominantemente relacionado à vida cotidiana de crianças pequenas:

uma fala mais infantilizada que ajuda no estabelecimento do contato visual e na manutenção da atenção da criança. Observa-se ainda se o interlocutor responde à criança, explorando e enriquecendo o contexto enunciativo com detalhes.

Em geral, o interlocutor compreende os desejos da criança apoiando-se na rotina ou em sinais por ela emitidos. No entanto, observa-se maior dificuldade em construir enunciados que se ajustem ao repertório comunicativo da criança que, comumente, é restrito ao contexto prático, na medida em que não consegue se referir a um objeto ausente. Até que se tenha contato com pessoas que não falam, construímos nossos enunciados dirigindo-os a falantes. “O que você fez hoje? Qual foi o lanche da escola? Qual foi a história que sua irmã lhe contou? [...]”. Se o repertório comunicativo da criança está limitado aos seus movimentos que, por sua vez, também apresentam alterações de amplitude ou coordenação, é difícil que ela consiga responder a essas enunciações. Por isso é essencial estar atento às formas discursivas do interlocutor, pois estas são alvos de uma intervenção voltada ao desenvolvimento da comunicação, da linguagem e do pensamento.

No caso dessas crianças com grande dificuldade no desenvolvimento motor, a observação do posicionamento é de suma importância, pois, a partir de uma melhor estabilização do tronco e apoio de cabeça, pode-se viabilizar a atenção conjunta, expandir o campo visual, facilitar a emissão de sons e liberar possíveis movimentos de membros superiores e inferiores para uso de gestos.

A observação detalhada reúne uma riqueza de dados que orientam a ação profissional, no suceder da avaliação rumo a uma proposta de intervenção. Além dos aspectos citados, o profissional busca observar fatores intervenientes ao processo de linguagem, como a atenção visual e auditiva, comportamento do órgão fonoarticulatório, exploração de brinquedos e brincadeiras, e interesses da criança, que revelam o seu modo de ação em atividade e compõem informações quanto ao seu desenvolvimento simbólico.

Durante a observação detalhada, é importante que se tenha um pensamento orientado à formulação de hipóteses quanto à prática e aos

contextos comunicativos da criança, pois elas orientam sua tomada de decisão ao formular uma proposta de intervenção e sua interação com a díade interlocutor-criança. Ademais, a participação do profissional nessa fase da avaliação funcional permite que sua ação seja observada pelo interlocutor, abrindo caminho à sua intervenção no processo de desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem.

Após a observação livre, o profissional coloca-se no diálogo, buscando perceber como interlocutor e criança inserem um novo interlocutor em seu jogo comunicativo. Nessa interação, o profissional aprofunda a avaliação, direcionado pelas hipóteses que levantou na observação livre. É importante que ele identifique o que a criança já consegue realizar sem ajuda e com ajuda, assim como o que não consegue realizar nem mesmo com a ajuda do interlocutor, com vistas a uma proposta de acompanhamento que se ajuste à sua zona de desenvolvimento proximal.

Além disso, o profissional detém seu olhar aos sinais da criança e em outros possíveis movimentos, que podem ser utilizados para a comunicação a partir de um novo posicionamento. Nessa direção, ele busca adequar suas enunciações ao repertório comunicativo da criança. Por exemplo, se a criança pode direcionar o olhar, então seria possível apresentar a ela dois brinquedos e perguntar: “Temos uma bola e um carrinho. Qual é o brinquedo que você quer?”, ou pedir “Olhe para o brinquedo que você quer”.

Outro foco da avaliação inicial é conhecer as necessidades comunicativas da criança. Essas necessidades estão relacionadas às atividades nas quais a criança está inserida e ao ambiente linguístico que a circunda. Informações acerca de atividades e interlocutores em casa, na escola e outros locais de contato social da criança, sinalizam quanto à sua demanda de comunicação.

Especial destaque é dado ao discurso do interlocutor. Não podemos nos esquecer de que é o interlocutor quem está com a criança durante todo o decorrer do dia e que as formas de comunicação que a criança exhibe foram construídas com o interlocutor, e caracterizam um espaço afetivo. Por vezes, as informações que o interlocutor traz sobre o comportamento comunicativo da criança são destoantes das observadas durante

a avaliação. Todavia, não deve supor que esse descompasso revele uma superestimação ou subestimação do interlocutor em relação à habilidade comunicativa da criança, pois esse descompasso pode ter ocorrido por vários motivos, como a novidade do ambiente, a presença de uma nova pessoa e a quebra da rotina da criança. Assim, dissonâncias observadas entre o discurso do interlocutor e o desempenho da criança são apenas informações a serem observadas ao longo da intervenção.

Em síntese, ao final desse momento de interação comunicativa, a intenção é ter se observado:

- Formas de expressão da criança: a criança emite sons ou faz uso de gestos sociais e/ou específicos? A fala e os gestos são inteligíveis a qualquer interlocutor? Quais são os gestos específicos utilizados pela criança? Esses gestos aproximam-se de gestos sociais convencionais? Ela usa a linguagem para se referir a situações dentro ou fora do contexto? Como é o esforço físico empenhado durante a comunicação?
- Compreensão: a criança apresenta intenção comunicativa? Compreende gestos sociais? Atende a solicitações simples ou complexas? Observa-se compreensão antecipada de situações cotidianas?
- Desenvolvimento da linguagem: a criança comunica-se por sons, gestos associados à ação, palavras associadas a gestos e à ação, palavras isoladas?
- Fluência do diálogo: quais são as situações que instauram o jogo dialógico? Há presença de turno de fala? A criança inicia o diálogo? O interlocutor responde aos enunciados da criança? Como a díade recebe outro interlocutor no diálogo?
- Fatores intervenientes: há alteração da audição, atenção ou memória? A habilidade de abstração da criança contempla suas necessidades comunicativas? Há dificuldade na articulação? Qual é o segmento corporal mais funcional? Há coordenação e amplitude dos movimentos expressivos? Há mudanças no controle desses movimentos em diferentes posicionamentos? Há outros possíveis movimentos que possam ser explorados na comunicação?

- Necessidades comunicativas: quais são as atividades cotidianas da criança que envolvem comunicação? As formas de expressão ajustam-se às suas necessidades de expressão?
- Formas discursivas do interlocutor: os enunciados do interlocutor são compostos por palavras isoladas ou sentenças? Com qual riqueza de detalhes o interlocutor explora o contexto comunicativo? O interlocutor apresenta o *motherese*?

Construindo novidades no jogo dialógico

A construção conjunta de um canal mais amplo de comunicação é fruto das observações da avaliação ecológica, e um de seus primeiros passos é a devolução à criança e ao interlocutor dessas informações associadas às propostas de intervenção. Ainda nesse momento, já se inicia o esclarecimento de aspectos relacionados ao desenvolvimento da comunicação e linguagem que baseiam a proposta de intervenção. É essencial que o interlocutor compreenda os objetivos e participe em conjunto na tomada de decisão, pois exerce um papel ativo no processo de desenvolvimento e reabilitação da criança, além de compor seu ambiente linguístico predominante.

Iniciamos a abordagem da comunicação pelos canais de expressão da criança, pois o jogo dialógico deverá se ajustar às suas possibilidades expressivas. As crianças que se comunicam basicamente por gestos específicos, comumente apresentam uma linguagem apoiada no contexto prático e mais compreensível à família. Fazem uso do apontamento com o olhar ou com o segmento corporal mais funcional, ou ainda da emissão de sons específicos, aos quais são atribuídos significados de acordo com a rotina cotidiana. Alguns exemplos são: olhar para a barriga, significando fome ou vontade de ir ao banheiro; olhar para a porta da rua, passear ou papai chegou; olhar para a cozinha, fome ou sede; olhar para a sala, ver TV ou brincar; emitir “é” para sim. Essa linguagem constitui um dialeto familiar, atende às necessidades básicas do dia a dia, mas está contida, aprisionada ao contexto e depende de um parceiro

social familiarizado não só com os sinais específicos, como também com a rotina e acontecimentos do cotidiano.

Como o discurso por gestos específicos tem uma fluência restrita quando comparado à fala, um dos primeiros objetivos da intervenção é construir uma forma de expressão que permita a comunicação de eventos fora do contexto prático e a distinção entre os turnos de fala. Para tal, procuram-se, em seu repertório comunicativo, dois sinais específicos que possam ser associados a respostas afirmativas ou negativas. Podem ser movimentos corporais (em geral, de cabeça ou outro segmento corporal mais funcional) ou a emissão de sons (como “é” para sim e “ãã” para não). Por vezes, o envolvimento motor impede o uso de dois sinais. Nesses casos, trabalha-se apenas com um sinal: a emissão do sinal significa “sim” e sua ausência se refere ao “não”. Evita-se utilizar o piscar dos olhos e o sorriso, pois podem gerar equívocos de interpretação, na medida em que naturalmente se confundem com a expressão de alegria ou satisfação.

Nessa forma de comunicação, em virtude das restritas possibilidades de resposta da criança os enunciados do interlocutor têm de ser construídos de maneira a se ajustarem ao repertório de expressão. A construção de enunciados em um tipo discursivo de perguntas e respostas é outro foco da intervenção: combina-se com o interlocutor e a criança os gestos e as enunciações, constituindo um sistema de signos convencionalizado entre os interlocutores; inicia-se a prática dessa forma de comunicação, contextualizando as enunciações em situações cotidianas, brincadeiras ou no atendimento de necessidades básicas. É importante participar ativamente do diálogo, fornecendo modelo e retorno ao desempenho da díade de modo espontâneo.

A intervenção também se centra nas formas discursivas do interlocutor, inclusive, com a finalidade de se atingir a dimensão semiótica da linguagem, ou seja, a construção e negociação de significados. O conhecimento do desenvolvimento da linguagem direciona os processos de mediação do outro, no sentido de propiciar, por meio de seu discurso, um ambiente linguístico enriquecido com detalhes, significações e usos da língua. Falar o que se pensa enquanto se soluciona um problema é dar voz ao pensar da criança, permitindo que ela internalize e se aproprie de modos coletivos

de pensamento produtivo lógico, assim como podem ser construídas pranchas de comunicação respeitando a gramática da língua particular como, por exemplo, substantivos, verbos e objetos, dentre outros.

Até o letramento, a relação dialógica é enriquecida pelo outro e apoiada por pranchas de comunicação. A abordagem em desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem busca, inclusive, remeter-se também à organização da estrutura da língua particular, seus princípios paradigmáticos. Construir atividades evidenciando semelhanças e diferenças fonéticas, semânticas, morfológicas e usos sintáticos da língua conduz a uma análise de sua lógica interna, complementando os benefícios da produção oralizada da língua nesse sentido, preparando melhor a criança para a apropriação da escrita, o que é realizado também com a implementação de sistemas alternativos de escrita.

Inicialmente, a abordagem da díade interlocutor-criança é realizada de modo individual e, posteriormente, em pequenos grupos de díades. A abordagem em grupo é uma situação mais próxima de um cotidiano social. A criança irá conviver em ambientes nos quais a maioria das pessoas faz uso da expressão oral da língua. É preciso aprender a estar atento ao jogo comunicativo, instaurar a relação dialógica, ou a ser tolerante com a dificuldade que outros interlocutores podem apresentar na compreensão de seus enunciados. Não é alvo da intervenção uma comunicação que somente seja efetiva em um ambiente controlado, sem a interferência de outras variáveis implicadas em um contexto real de interatividade.

Essa abordagem ao desenvolvimento e reabilitação da comunicação e linguagem está direcionada a buscar caminhos mediacionais para a comunicação da criança-interlocutor-sociedade. Dessa forma, tem três objetivos gerais: favorecer o desenvolvimento da linguagem da criança, ajustando os contextos comunicativos e expandindo os meios de expressão; promover um ambiente linguístico enriquecido; e habilitar interlocutores (a família e a escola) no que concerne à interação comunicativa com a criança.

Idiossincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral

Destacamos algumas idiossincrasias presentes nas ações comunicativas da criança com paralisia cerebral com grande dificuldade no desenvolvimento motor e precária inteligibilidade da fala relacionadas às ações comunicativas e dinâmicas dialógicas observadas em seu jogo dialógico, suas estratégias comunicativas e formas de mediação. É imprescindível conhecer como a criança se comunica e aprender como podemos ajudá-la no sentido de estabelecer um diálogo, tanto na clínica como na escola ou em outros espaços.

Observa-se um predomínio de ações comunicativas gestuais no repertório dessas crianças, o que está relacionado à dificuldade em controlar voluntariamente os movimentos, tornando sua produção oral ininteligível. Destaca-se a necessidade de uma flexibilização do olhar do interlocutor para identificar essas ações comunicativas, no sentido de aceitar aproximações dialetais das ações comunicativas das crianças em relação às ações sociais convencionais de comunicação, em virtude da interferência de movimentos involuntários em suas ações motoras. Por exemplo, um meneio de cabeça enfático pode ser de difícil realização para uma criança com equilíbrio cervical precário, sob pena de não conseguir reposicionar a cabeça e deixá-la pendida para a frente. Dessa forma, seu meneio de cabeça pode ser expressado com movimentos mais sutis do que esperamos usualmente.

O mesmo ocorre com suas vocalizações, apoiando-se mais na oralização de vogais, por vezes algumas consoantes, com uso de “ã” para “não”, “mãe” e “pão”, por exemplo. A compreensão do sentido linguístico está apoiada no contexto comunicativo, na aproximação dialetal e na combinação dos gestos. Ainda assim, quanto mais essas ações se aproximarem do dialeto social, mais facilmente poderão ser identificadas e aceitas em outros contextos comunicativos.

Referências

BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju: Edunit, 2016.

BRAGA, Lucia Willadino; CAMPOS DA PAZ, Aloysio (org.). *The child with traumatic brain injury or cerebral palsy*. Spain: Taylor & Francis, 2006. p. 103-137.

BRAGA, Lucia Willadino. *Cognição e paralisia cerebral: Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador: Sarah Letras, 1995.

BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Portugal: Edições 70, 1990.

COGHER, Lesley; SAVAGE, Elisabeth; SMITH, Michael F. *Cerebral palsy: the child and young person*. London: Chapman and Hall, 1992.

COLE, Michael; COLE, Sheila. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ESPAÑOL, Silvia. *Cómo hacer cosas sin palabras: gesto e ficción en la infancia temprana*. Madrid: Aprendizaje, 2004.

ESPAÑOL, Silvia. *Psicología de la música y del desarrollo: una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Buenos Aires: Paidós, 2014.

GIL, Ingrid Lapa de Camillis. *Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar*. 2009. 121 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8158>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GIL, Ingrid Lapa Camillis; SHIKIDA, Flávia Y. Speech, language and communication. In: BRAGA, Lúcia Willadino; CAMPOS DA PAZ JÚNIOR, Aloysio (org.). *The child with traumatic brain injury or cerebral palsy*. Spain: Taylor & Francis Group, 2006, p. 103-137.

GIL, Ingrid Lapa Camillis. *Interação mediador-criança com paralisia cerebral e desenvolvimento da linguagem: uma contribuição metodológica*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

KOHAN, Walter Omar. Fundamentos à prática da filosofia na escola pública. In: KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro. *Filosofia na escola*. Petrópolis: Vozes, 2000. v. V. p. 21-73.

LAPA, Ingrid Brandão. *Concebendo a deficiência mental: estudo introdutório*. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Universidade de Brasília, Brasília, 1995.

LEONTIEV, Aleksei N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, James (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 37-71.

LEONTIEV, Aleksei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Presença, 1976.

MIETO, Gabriela M. S.; BARBATO, Silvine; ROSA, Alberto. Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, p. 1-9, 2016.

MORENO-NÚÑEZ, Ana; RODRÍGUEZ, Cintia; DEL OLMO, Jesús. Rhythmic ostensive gestures: how adults facilitate infants' entrance into early triadic interactions. *Infant Behavior and Development*, v. 49, p. 168-181, nov. 2017.

OVERTON, Willis F.; MOLENAAR, Peter C.M; LERNER, Richard M. (ed.). *Processes, Relations and Relational-Developmental-Systems*. New Jersey: Wiley, 2015.

- PENNINGTON, Lindsay; McCONACHIE, Helen. Predicting patterns of interaction between children with cerebral palsy and their mothers. *Developmental medicine and child neurology*, v. 43, n. 2, p. 83-90, 2001.
- PESSOTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.
- PINO, Angel. *As marcas do humano*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RATNER, Carl. *Cultural psychology: theory and method*. New York; Boston; Dordrecht; London; Moscow: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2002.
- RIVIÈRE, Ángel; ESPAÑOL, Silvia. La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de psicología*, v. 24, n. 3, p. 261-275, 2003.
- ROSA, Alberto. Acts of Psyche: Actuations as synthesis of semiosis and action. In: VALSINER, Jann; ROSA, Alberto. *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Otto Marques. *A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na História do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1986.
- WERTSCH, James V. The concept of activity in soviet psychology: an introduction. In: WERTSCH, James (org.). *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe Publisher, 1981. p. 3-36.
- VIGOTSKI, Lev S. Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929. *Educação e sociedade*, ano XXI, n. 71, p. 21-44, 2000 [1929].
- VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VIGOTSKI, Lev S. *Obras completas: fundamentos de defectología*. Habana: Pueblo y Educación, 1989. t. 5.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, Lev S. The genesis of higher mental functions. *In*: WERTSCH, James V. *The concept of activity in soviet psychology*. New York: M. E. Sharpe, 1981, p. 144-188.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

Sobre os autores



Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho – Professor do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), lidera o grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito. Pesquisa a interdependência entre processos de criação e comunicação nos contextos educacional e profissional.

Celeste Azulay Kelman – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez GEPeSS do DGP/CNPq.

Débora Machado – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pedagoga e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Pesquisadora em ensino-aprendizagem, acessibilidade, EaD e tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Adaptadora e transcritora de textos em Braille e de materiais para pessoas com deficiência visual.

Christiane Torloni Torres – Professora de Arte da rede municipal de Vitória-ES. Integrante do grupo de Referência das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Estuda as contribuições do ensino da Arte nos processos de inclusão, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no espaço escolar.

Cristiane Pacheco – Professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Dedicar-se à gestão de um centro municipal de Educação Infantil.

Edileusa Borges Porto-Oliveira – Pedagoga e psicopedagoga, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGDE) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Bolsista Capes, desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos de comunicação entre gestores e professores em contexto de formação continuada docente. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

Eloisa de Fátima Cunha – Atriz, gestora cultural e arte-educadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da UnB. Desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos pedagógicos lúdico-teatrais em contextos escolares da Educação Básica. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

Emilene Coco dos Santos – Graduada em Educação Física, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da Ufes. Temas de estudo: Trans-torno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas.

Fabiana da Silva – Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atuou no projeto Mãos na terra da Apae/Barretos. Docente em Educação Especial – sala de recursos. Pesquisa educação hospitalar, educação infantil, autismo, deficiência intelectual, escolarização e currículo funcional das pessoas com deficiência.

Fabiola Souza de Ribeiro – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se à coordenação de escolas inclusivas. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

Gabriela Sousa de Melo Mietto – Psicóloga, professora do PED/IP e do Programa de Pós-Graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult); e Desarrollo Temprano y Educación (UAM, Espanha). Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

Geane de Jesus Silva – Professora da SEEDF, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB), especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Universo/RJ), especialista em Educação continuada e a distância pela Faculdade de Educação (FE) da UnB/UAB.

Ingrid Brandão Lapa – Professora hospitalar na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, recentemente aposentada. Estuda reabilitação cognitiva, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, lesão cerebral, paralisia cerebral, doenças neurodegenerativas, educação inclusiva.

Kathelem de Oliveira dos Santos França – Professora da SEEDF e pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Estuda a Educação Infantil, Educação Especial e suas diferentes atuações e intervenções precoces junto a crianças com indicadores de risco para o desenvolvimento infantil.

Lucia Maria de Assis – Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é coordenadora do projeto de pesquisa Lelia (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Autismo). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre pela Universidade de Taubaté e graduada em Pedagogia e em Letras pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel.

Maria do Amparo de Sousa – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da SEEDF. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

Marcélia Fiedler Bremer Souza – Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília. Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Ipatinga e da sala de recursos da rede municipal de Coronel Fabriciano. Especialista da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, do 1º ao 9º ano.

Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro – Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (WP/FACCAT), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES/DF).

Juliana Eugênia Caixeta – Graduada nas habilitações bacharel e psicólogo pela Universidade de Brasília. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.

Patrícia Campos-Ramos – Psicóloga clínica, doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDE/IP/UnB). Professora em cursos de Educação Especial e Inclusiva (UAB/UnB; UAB/UFABC). Pesquisadora de temas relacionados ao desenvolvimento e à educação, especialmente as transições escolares, a participação da criança e da família, as inter-relações família-escola; e a inclusão.

Priscila Pires Alves – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ) e líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias (Narrem).

Raimunda Maria de Oliveira – Professora de Sala de Recursos Generalista da SEEDF, especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano (UnB). Atualmente participa do Grupo de Escrita Criativa Autoral (Gecria) da UnB e cursa Pedagogia Sistêmica.

Raquel Santana – Professora da SEEDF. Coordena atividades de gestão das ações de formação continuada da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na perspectiva inclusiva.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano (UnB) e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

Suellen Cristina Rodrigues Kotz – Psicóloga clínica e escolar, licenciada em Pedagogia, mestranda do PGPDE do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) da UnB. Especialista em psico-oncologia. Desenvolve pesquisa em Criatividade e Adolescência como bolsista do CNPq. Participa do grupo de pesquisa em Criatividade, Comunicação e Propósito.

Tainá Mani Almeida – Psicóloga (UFF) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. É pesquisadora do Adaca e dos Grupos de Pesquisa Lelia; Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (UFF); e do Narrem.

Tânia de Sousa Lima – Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF, onde colabora com a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em salas regulares. É pedagoga e especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Políticas Públicas em Saúde pela Fiocruz Brasília e, atualmente, doutoranda.

Viviane Flávia Cardoso – Professora dinamizadora de Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), Espírito Santo. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB, mestre em Biotecnologia com ênfase em robótica (tecnologia assistiva) e nanotecnologia pela Ufes e doutoranda em Biotecnologia pela Ufes.

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 da UAB/UnB.

EDITORA



UnB

