

# 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.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Jade Luísa Martins Barbalho Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	Wladimir de Andrade Oliveira
	
	Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)
	Editora Universidade de Brasília Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF CEP: 70910-900 (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*

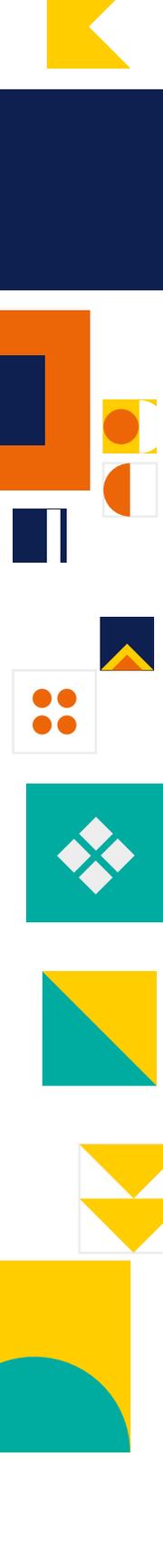
- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

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

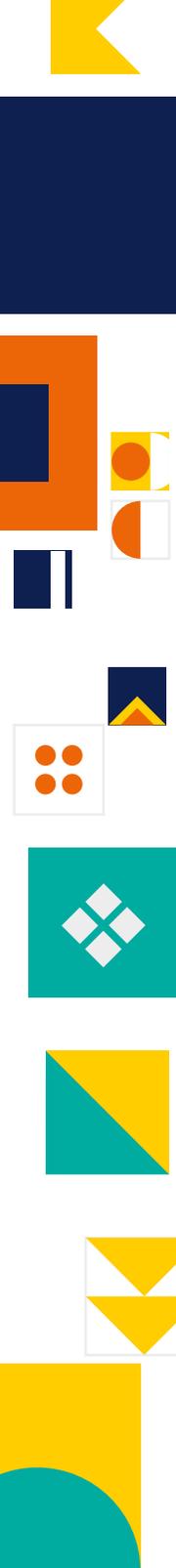
Capítulo 10 . 219

**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 8

# Criatividade no ensino: percursos de inclusão

*Eloisa de Fátima Cunha*

*Edileusa Borges Porto-Oliveira*

*Suellen Cristina Rodrigues Kotz*

*Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho*

O capítulo visa discutir a criatividade de alunos com deficiência, incluídos no contexto educacional regular. Pretendemos analisar como a criatividade pode colaborar nos processos de inclusão e quais são os olhares sobre a criatividade expressa por pessoas com transtornos mentais e do neurodesenvolvimento. Para tanto, apresentamos relatos de experiências que trazem à tona realidades vivenciadas por um aluno e uma professora em contexto de manifestação de sua expressão artística, no âmbito da criatividade cotidiana. Essa se constitui nos pequenos atos do dia a dia, sobretudo nos fragmentos de manifestações artísticas, captados ao longo de percursos de indivíduos em situação de inclusão.

### Criatividade

A criatividade foi tida como uma habilidade para poucos, de origem mística, concebida como algo que ocorre apenas na vida de gênios criativos. Tais concepções impulsionaram debates para estudos considerados pioneiros na investigação desse fenômeno. Surgiram várias interpretações, primeiramente sistêmicas, e, mais recentemente, voltadas para

o desenvolvimento plural do ser humano, ao longo do curso de vida (NEVES-PEREIRA; FLEITH, 2020). Contudo, as diferentes maneiras de enxergar o fenômeno ainda não são um consenso, pois as abordagens consideradas sistêmicas concordam no que diz respeito à importância da interação entre vários aspectos ligados ao indivíduo, ao ambiente e ao contexto cultural, para que a criatividade possa ser expressa na forma de uma produção nova e original. Dessa forma, há o risco de tais abordagens se referirem às produções de nível *big-C*. Já as abordagens socioculturais entendem que a criatividade se constitui no cotidiano, nos pequenos atos de pessoas e grupos sociais, como um processo em constante desenvolvimento, por meio de uma ação compartilhada e passível de ser expressa também em uma produção de nível *little c* (NEVES-PEREIRA, 2018; GLĂVEANU, NEVES-PEREIRA, 2020).

Lubart *et al.* (2019) fazem uma distinção entre a criatividade cotidiana e os casos de eminência, respectivamente identificadas como *little c* e *big C*. Os autores relatam que as modalidades podem ser examinadas no contexto de diferentes culturas. Em algumas configurações culturais, todos podem ser criativos, mas, em outras, a criatividade apresenta-se como uma habilidade exclusiva e reservada a pessoas excepcionais. No entanto, numerosas culturas ocidentais reconhecem a criatividade cotidiana, mas destacam veementemente os casos eminentes de criatividade, como Albert Einstein, Marie Curie, Johann Sebastian Bach, Michelangelo e Sylvia Plath. Exemplos como estes podem reforçar o “mito do gênio solitário”. Culturas que se concentram em casos eminentes de criatividade tendem a destacar as características individuais dessas pessoas com deficiências, podendo reduzir a contribuição percebida de seu ambiente. Por outro lado, também cabe considerar a importância de estudos de caso para descobertas, generalizações e, também, relativizações sobre características, comportamentos e interações de pessoas criativas (GLĂVEANU *et al.*, 2019).

Dessa forma, recomenda-se ter em mente que a criatividade deve ser abordada considerando as relações entre pessoa e contextos de desenvolvimento. Apesar de já ter sido entendida como algo inerente ao ser humano, ela é percebida no desenvolvimento, ou seja, como um fenômeno mutável no tempo, constituinte de e constituída por interações

sociais e culturais, entre as quais se destaca a comunicação. Dessa forma, a cultura é vista como algo construído progressivamente, mantida e alterada por ações humanas (FORMIGA SOBRINHO, 2019). A criatividade, por sua vez, deve ser relativizada no que diz respeito a sujeitos, domínios de expressão e ambientes, desde aqueles que caracterizam contextos macro como sociedades e territórios, àqueles que caracterizam contextos micro, como ambientes de trabalho, escolas, salas de aula e espaços domésticos onde membros de uma família convivem. Os integrantes do último conjunto devem contribuir para a compreensão do que é criatividade a partir da forma como diferentes indivíduos podem expressá-la ou não. Portanto, também é necessária uma compreensão principalmente de indivíduos caracterizados por limites em sua forma de expressão não apenas da criatividade. Essa função é, inicialmente, atribuída à família e aos educadores, sendo seu resultado dependente do tipo de limitação apresentada e, também, de um esforço conjunto e colaborativo capaz de modificar tanto o comportamento de determinados indivíduos, quanto de coletividades que ele possa de fato integrar.

### Criatividade e ensino inclusivo

A criatividade pode ser compreendida como uma função psicológica que se desenvolve a partir da imaginação, como uma formação específica do ser humano e intrinsecamente ligada à sua atividade criadora (VIGOTSKI, 2014). Essa atividade é concebida como a capacidade de criar algo novo, sem importar se o que foi criado é um objeto que pertence ao mundo externo ou uma construção intelectual ou do sentimento, pertencente ao íntimo da pessoa que o criou, mas também resultante de processos de desenvolvimento sócio-históricos durante os quais cada indivíduo realiza seus processos de internalização. As capacidades de imaginação e criação do indivíduo podem se manifestar a todo instante, desde as mais simples combinações e relações do cotidiano, até as mais vultosas invenções, não sendo, por isso mesmo, consideradas condições necessárias para a própria existência. Esse modelo de imaginação criativa está na base de

propostas de estudo do fenômeno criatividade nas quais o sujeito, a cultura e os contextos de desenvolvimento o coconstituem, abandonando a ideia dos contextos sociais e culturais apenas como pano de fundo, ao longo do desenvolvimento (NEVES-PEREIRA; CHAGAS-FERREIRA, 2020).

Assim, criatividade é concebida como um fenômeno psicológico, social e cultural, e todas essas dimensões atuam simultaneamente em sua expressão. Por essa razão, é necessário compreender o fenômeno como uma ação interdependente entre mente e cultura, pois a cultura não está fora do sujeito e encontra-se o tempo inteiro em movimento, constituindo mente e sociedade, oferecendo os recursos simbólicos para que este perceba, pense, lembre, imagine e, finalmente, crie (GLĂVEANU *et al.*, 2019). Nessa direção, é importante prestar atenção na construção dos espaços onde a criatividade pode se desenvolver e ser expressa, nas possibilidades de encorajamento e estímulo para a manifestação do potencial criativo, que levam em consideração o sujeito de forma integral e suas circunstâncias de vida.

O contexto escolar é considerado um dos espaços mais privilegiados para o desenvolvimento dos sujeitos, pois permite o encontro de uma grande multiplicidade de elementos sociais e culturais capazes de atuar conjuntamente, em seus processos de constituição. Esse ambiente tanto pode promover processos unidirecionais, desiguais e reprodutivistas, como proporcionar relações bidirecionais, dialógicas e construtivas (BRANCO; LOPES-DE-OLIVEIRA, 2018; NEVES-PEREIRA; ALENCAR, 2018). Sob o ponto de vista da criatividade, geralmente, os professores desconhecem estratégias que podem ser utilizadas para estimular o potencial criativo em sala de aula e sobre fatores relacionados ao indivíduo e ao ambiente, que podem contribuir para a sua expressão. No entanto, cabe a cada instituição escolar, dentre tantas responsabilidades, a tarefa de educar e preparar as novas gerações por meio de estratégias que possibilitem o desenvolvimento pessoal dos alunos, de suas habilidades e competências, indo além das formas individualizadas, mas investindo no cultivo de práticas colaborativas e compartilhadas. Segundo Glăveanu e Clapp (2018), a perspectiva de criatividade como uma ação distribuída contribui para um processo emancipatório e de empoderamento na vida dos indivíduos, pois fortalece, dá voz e cultiva formas pessoais e coletivas de agência.

No que se refere à perspectiva da Educação Inclusiva brasileira, o foco não é apenas a deficiência, o transtorno ou alta habilidade/superdotação do aluno, mas sim as experiências de indivíduos em relação a determinados ambientes e recursos capazes de caracterizar como ocorre o investimento no desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem e nas relações humanas. Presume-se que a Educação Inclusiva seja assegurada em todos os níveis de ensino, visando proporcionar ao aluno as condições para o desenvolvimento de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com as suas características, seus interesses e suas necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o ensino inclusivo deve preocupar-se, prioritariamente, com a geração de oportunidades por meio da construção de espaços ricos em mediações, interações e experiências. Tal ensino precisa ser significativo para o sujeito e possibilitar a sua concreta participação e autonomia a partir de propostas criativas que possibilitem experiências estimulantes a sua atividade imaginativa.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) trouxe uma proposta de maior abertura com relação a essas oportunidades, pois estimula as escolas a buscarem novas formas de inclusão. Estas devem ser capazes de contemplar singularidades a partir, por exemplo, da flexibilização do currículo e do desenvolvimento de diferentes formatos para que a aprendizagem ocorra e também seja expressa de várias maneiras. Para Beghetto (2017), é possível ensinar para a criatividade, cultivando as habilidades dos alunos em uma área específica ou proporcionando a eles o desenvolvimento de potencialidades como as habilidades para resolver problemas, a promoção de autocrenças positivas e de atitudes e comportamentos criativos.

### Criatividade e psicopatologias

Já existe, há algum tempo, controvérsias no que diz respeito à ligação entre criatividade e psicopatologia. Desde a época dos gregos antigos, fala-se numa conexão entre criatividade e certos transtornos mentais.

Platão, por exemplo, observou que poetas, filósofos e dramaturgos tendiam a sofrer da “loucura divina”, um dos tipos de loucura listada em seu tempo. Já na Idade Média, existiam poucas referências relacionando criatividade e doença mental, devido à pouca atenção dada à criatividade nessa época. No entanto, durante o Renascimento, a noção de criatividade atrelada a doenças mentais ressurgiu e gênios criativos foram descritos em termos de melancolia e loucura. O que agora é visto como “temperamento artístico” foi popularizado com Michelangelo como garoto-propaganda. No entanto, foram os artistas da era romântica que solidificaram o conceito de gênio louco (REDDY *et al.*, 2018; CARSON, 2019).

O gênio louco é um estereótipo recorrente da expressão cultural contemporânea, e muitos criadores e personalidades famosos sofreram de doenças mentais. Criatividade e genialidade podem ser características muito atraentes, no entanto, acredita-se estarem associadas à psicopatologia. Apesar da polaridade gerada pelas evidências de associações entre os dois construtos, foram realizadas algumas pesquisas para avaliações, que não refutam e nem aceitam completamente essa associação. Dentre elas está a pesquisa historiométrica, na qual são analisadas algumas biografias de criadores de destaque, chegando à conclusão de que a taxa e a intensidade dos sintomas psicopatológicos geralmente parecem ser mais altas entre os criadores do que na população em geral. A pesquisa psiquiátrica também foi uma forma de identificar diagnósticos clínicos em criadores, além das pesquisas psicométricas, que indicam que indivíduos criativos pontuam acima do esperado em dimensões relacionados à psicopatologia, como nos testes e inventários de personalidade (REDDY *et al.*, 2018).

Entre os resultados apresentados, destaca-se o fato de que algumas doenças mentais parecem fornecer às pessoas determinados padrões incomuns de comportamento cognitivo. Isso pode ser explicado por níveis moderados de sintomas caracterizados por um amplo pensamento flexível, que expõe as pessoas a mais estímulos, associações mais ricas e, portanto, novas ideias que elas poderiam ignorar se não fossem dotadas de flexibilidade cognitiva (DAMIAN; SIMONTON, 2015).

Parece que algumas experiências vivenciadas pelo indivíduo exercem um papel de rompimento de limites e empurram as pessoas para

fora do âmbito da normalidade, fazendo-as ver o mundo de variadas formas e podendo contribuir para sua flexibilidade cognitiva e, portanto, para a geração de ideias criativas. Essas experiências devem ter efeitos em curto e em longo prazo. Aparentemente, quanto maior o número e a gravidade desses eventos e circunstâncias da infância, mais divergente é o caminho do desenvolvimento e, portanto, maior tende a ser a liberdade e a flexibilidade do adulto (DAMIAN; SIMONTON, 2015).

Dentre as psicopatologias estudadas e relacionadas com a criatividade estão: o transtorno de humor, envolvendo depressão e mania; esquizotipias; e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Carson (2019), explica que essas psicopatologias parecem ter características comuns quando relacionadas à criatividade. O que o autor chama de vulnerabilidade neurocognitiva sugere que os genótipos desses transtornos podem conferir vantagem positiva para as espécies, aumentando a capacidade criativa quando associados a fatores de proteção e promovendo a adaptabilidade humana. Dentre elas destacam-se: a *desinibição cognitiva* – uma condição que pode promover o acesso ao material inconsciente. Os mecanismos que filtram e limitam o conteúdo da consciência podem estar ausentes ou diminuídos em estados de desinibição cognitiva; a *busca por novidade* – uma condição que pode fornecer motivação para buscar novas experiências ou novas tarefas originais; e a *hiperconectividade neural* – uma condição que pode levar a associações incomuns ou combinações ímpares de informações pré-existentes. Padrões incomuns de conectividade neuronal também foram observados em indivíduos de alto nível de criatividade, bem como em pessoas com predisposição aos distúrbios.

Esses são fatores de vulnerabilidade compartilhados que, quando combinados com fatores de proteção, podem melhorar os resultados criativos, mesmo aumentando o risco de transtorno mental. Mas eles parecem não se associar da mesma maneira no Transtorno do Espectro Autista (TEA), que vem atraindo atenção acadêmica há décadas. Os primeiros estudos foram relacionados à visão clínica do autismo e o definiram como um distúrbio do desenvolvimento neurológico caracterizado por déficits de comunicação e interação social, além de atividades e interesses repetitivos e limitados. Isso nos leva a questionar se as pessoas com

as quais indivíduos autistas se relacionavam também não apresentava algum déficit comunicacional em relação a eles.

Diante da ampliação do número de casos diagnosticados e discutidos, intensificaram-se os estudos comparativos sobre a criatividade de indivíduos com autismo, principalmente os então chamados de alto funcionamento e com síndrome de Asperger (JANKOWSKA *et al.*, 2009). Na visão das autoras, a criatividade no autismo é definida e operacionalizada de várias maneiras, mas principalmente com base na abordagem cognitiva, que leva em consideração fluência, flexibilidade, originalidade, elaboração, imaginação criativa ou criatividade verbal, entendida como uma capacidade de compreender e gerar novas metáforas. Resultados de estudos anteriores revelam déficits de fluência entre indivíduos com TEA e sua flexibilidade de pensamento limitada.

Além disso, foi demonstrado que a criatividade de indivíduos com TEA tende a ser mais baseada na realidade do que na imaginação. Porém, a abordagem pode não ser suficiente para tratar da criatividade desses indivíduos, já que o modo de pensar deles tende a ser fora de um padrão, muitas vezes, já insuficiente para tratar da criatividade de indivíduos sem diagnósticos do tipo. Por outro lado, será que o pensamento divergente, como caminho na busca de soluções diferenciadas para os problemas, poderia ganhar outra vertente?

Entre os diferentes tipos de autismo, o conhecido como fenômeno Savant é uma evidência interessante da ligação entre TEA e criatividade, pois geralmente os indivíduos são excepcionais em uma ou mais áreas, como matemática e música. Diante disso, cabe questionarmos: se criatividade é tão baseada em singularidade de indivíduos e especificidades de domínio, o que, afinal, pode definir a criatividade de um indivíduo com esse transtorno?

As seções seguintes visam apresentar um caso de um indivíduo com TEA e discutir eventos integrantes de seu processo de desenvolvimento, com o intuito de tratar da importância do ensino inclusivo para o potencial criativo de indivíduos com TEA.

## Apresentação e discussão do caso

O presente relato refere-se a um sujeito que foi diagnosticado aos sete anos e estudou apenas em duas escolas: escola A (do maternal ao 5º ano do Ensino Fundamental) e escola B (do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio). Ele será identificado como Ryan, sujeito do sexo masculino, com 18 anos no momento do estudo. Por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com uma integrante da família, sua mãe/avó Maria; com a professora Marleth, que lecionou para Ryan no 4º ano do ensino fundamental; e por entrevista livre com o próprio sujeito, foi possível obter dados para analisar como se deu o desenvolvimento do seu potencial criativo, sob a luz da psicologia cultural da criatividade. A família assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, permitindo aos pesquisadores compartilhamento de informações para a construção de um relato de experiência que não os identificassem.

O núcleo familiar de Ryan é composto por quatro membros: Ryan; Maria, mãe/avó, dona de casa; pai/companheiro de Maria, policial militar; e a irmã de Ryan, três anos mais nova e filha de Maria e de seu companheiro. Eles vivem em Vicente Pires, no Distrito Federal e são comerciantes de feira. A mãe biológica de Ryan, filha de Maria, teve uma gestação de risco, conturbada tanto física, como emocionalmente, durante a adolescência. Até dois anos e meio, ele não fazia controle de esfíncter, não falava e não andava, alimentava-se em mamadeira com leite de soja e tinha hipotonia da musculatura facial. Por recomendação da neuropediatra, para estimular desenvolvimento da linguagem, da psicomotricidade e das habilidades sociais, Maria resolveu colocá-lo na escola A, mais próxima de sua residência. Após quatro anos de seu percurso escolar, mediante avaliação da junta multiprofissional, foi diagnosticado com TEA aos sete anos de idade. Maria informou que ele foi acompanhado durante vários anos pelo serviço social público, com fonoaudiólogas, pediatras e psicólogas. Recentemente, por estar muito nervoso, foi indicado que ele refizesse o exame P300, que acusou alteração para TDAH. No momento do estudo, Ryan fazia equoterapia, tomava a medicação Ritalina e comparecia periodicamente ao psiquiatra.

Sobre as dificuldades diante dos futuros desafios do ambiente escolar, a família menciona as observações da professora que, durante esse processo de adaptação, relata que Ryan se sentia mais seguro na sala da diretora. Ele fugia para lá ou então, quando ficava na sala, ou mostrava-se inquieto, rodando em volta da sala, tocando as paredes, ou:

[...] parava no canto e brincava sempre com os mesmos brinquedos... e não brincava com os coleguinhas.

A fala indica a necessidade de a escola dar suporte à família para que se promova o desenvolvimento das habilidades e capacidades da criança com TEA e, possivelmente, sua progressiva inclusão ocorra. Assim, poderia amenizar a grande insegurança que se instaura no momento de adaptação, pois a avó temia que ele não conseguisse andar, estudar ou ter vida social. Com a mediação da escola e a contribuição de outras organizações, a família passou a conhecer mais sobre o funcionamento cognitivo e comportamental do sujeito. O olhar da família sobre o potencial de desenvolvimento social também foi mudando, aos poucos, abandonando a expressão “o menino tem problema” para o relato de superações:

Mas na escola infantil ele aprendeu muita coisa com a professora, lá aprendeu a falar, comer, brincar. Acho que ia vendo os coleguinhas comendo e foi aprendendo. Ele ficou bem avançado.

Ressalta-se aqui a importância das interações sociais no processo de aprendizagem para todas as crianças, independentemente de terem qualquer transtorno. Na relação interdependente entre o sujeito e o ambiente sociocultural, configurou-se o processo de educação e de humanização do sujeito, no qual as experiências e práticas emergidas provocaram mudanças significativas. A família relatou que o sujeito passou por uma experiência de comunicação singular que modificou seu comportamento e aceitação da escola.

[...] uma vez ele fugiu da sala e foi ficar com a tia Loló [a diretora mais engraçada que eu já vi, estava sempre fantasiada, fazia teatro com as crianças]. Aí ela me contou que o telefone tocou e ele correu e atendeu, começou a falar bem enrolado, então a diretora pegou o outro telefone e começaram a conversar, mas na língua dele, pareciam duas crianças. [...] depois as moças da escola começaram a falar que ele estava se adaptando, mas só deixava trocar a fralda dele se fosse com a tia Loló.

Considerando que o desenvolvimento da criatividade se constitui no cotidiano, de forma compartilhada, comumente em produções de criatividade *little C* (GLĂVEANU; NEVES-PEREIRA, 2020), é possível destacar que a imersão da criatividade ocorreu tanto com Ryan quanto com a diretora. Afinal, solucionaram a dificuldade de comunicação de forma lúdica, utilizando-se do artefato telefone. Após esse episódio, a família passou também a reconhecer conquistas no desenvolvimento geral dele, quando observou sua desinibição ao fazer, em um palco, uma cena especial de leitura:

Acho que foi a primeira vez que Ryan apresentou direitinho e não chorou. Depois disso, ele mudou, fez até o juramento lá na formatura do infantil. Falou no microfone e tudo... Ele foi um dos primeiros da turma que leu, tinha só 5 anos. Foi muito bom, emocionante.

E apesar de a família reconhecer as conquistas e os potenciais do sujeito, também entende suas limitações. A mãe menciona sua dificuldade de lidar com as emoções: quando ele se zanga por qualquer coisa que ele não consiga resolver, fica nervoso, anda de um lado para o outro, conversa sozinho e entra em contato com as histórias dele. Ela relata ainda sua dificuldade no que diz respeito às interações sociais.

Não gosta muito de socializar, não conversa muito com as pessoas... é igual ao Tiririca, quando gosta, gosta, mas quando não gosta... (risos) [...] poucas pessoas que... ele não é de ter muitos amigos não.

Em relação à percepção da criatividade cotidiana de Ryan, a família relata desconhecer como se dá seu processo criativo no domínio de expressão desenho. Afinal, ninguém ensinou nada para ele, pois desenvolveu essa habilidade imaginando e desenhando nas folhas dos cadernos da escola. Ryan gosta muito de contar e inventar histórias, de jogar no computador. Quando criança era muito rápido para montar quebra-cabeças e assim destacava-se das demais crianças. Todas essas atividades comuns para o sujeito requerem capacidades cognitivas relacionadas ao raciocínio lógico, à concentração e à memória. A criatividade dos sujeitos com autismo, então, poderia ser definida de várias maneiras. No que diz respeito à abordagem cognitiva, diversas pesquisas indicaram que as habilidades deles estão mais relacionadas à realidade do que à imaginação (JANKOWSKA *et al.*, 2019). No caso de Ryan, parece que cria e se desenvolve utilizando-se de ambas, fluindo do real para o imaginado, do concreto para o simbólico. Além do mais, há indícios de que a própria expressão de suas habilidades cognitivas foi estimulada em processos de interação social capazes de motivá-lo para tal.

## Escola

Diante do que foi demonstrado na percepção da família, pode-se constatar que a escola dotada de um olhar para a inclusão desempenha um papel importante no desenvolvimento, na socialização e na inclusão do aluno com autismo, pois se utiliza de estratégias para alcançar as dificuldades do aluno, de modo particular. Foi possível identificar, no relato da família, como as estratégias adotadas pela escola foram positivas inclusive para o desenvolvimento da fala do aluno, pois, de forma lúdica, a diretora encenou um momento de comunicação com ele através do telefone, tentando instigá-lo a iniciar a conversa, mas na linguagem que ele conseguia expressar naquele momento.

É quando a escola tem essa visão e aposta no pleno desenvolvimento do indivíduo, mobilizando recursos para tal. A escola deu apoio

no sentido de transmitir confiança aos profissionais, buscar compartilhar materiais para que a professora pudesse obter conhecimentos, além de estimular as trocas de experiências com docentes que já haviam sido professores da criança. Isso contribuiu para diminuir a insegurança dos profissionais que estavam lidando com o desafio de vivenciar uma pedagogia diferente, na perspectiva inclusiva.

A escola também contribuiu para o desenvolvimento sensório-motor de Ryan, pois contava com espaço físico grande, com vários estímulos, como: brincadeiras no pé de goiaba; contato com várias texturas, como terra, grama e brita, em diferentes pisos que estimulavam o pé, o andar. “Acho que de tanto andar, Ryan foi melhorando em tudo”, disse a mãe/avó. Até em relação aos casos de *bullying*, que o chateavam desde os anos iniciais, a escola teve o cuidado de promover sensibilização no sentido de que os colegas o respeitassem em suas diferenças e o valorizassem como ser humano.

No entanto, Ryan passou por dois momentos em escolas diferentes: na escola A (até o 5º ano) que tinha uma visão mais voltada para a inclusão e à qual ele já estava adaptado; e na escola B (do 6º ano em diante), na qual precisou passar por todo o processo novamente. A família conta que precisaram mudá-lo de escola, pois na escola A não tinha mais série para ele e, devido ao processo de adaptação inicial, Ryan reagiu ao se deparar com situações de *bullying* na escola B. Após ter sofrido *bullying*, esperou que todos saíssem para o recreio e se trancou na sala de aula, empilhando todas as carteiras para não deixar ninguém entrar. Por um percurso atípico, ele solucionou seu problema de uma forma inusitada, ao mesmo tempo em que se posicionou perante o grupo. Depois desse fato, foi preciso conversar muito com a turma para que compreendessem e respeitassem. Observa-se, pelas falas da família, que o sujeito continuou se desenvolvendo muito bem na escola B.

Hoje ele já tem 18 anos, está terminando o Ensino Médio [...] a única reclamação é que, de vez em quando, tem que chamar ele porque está com a cabeça lá em Marte, tem que chamar atenção dele porque vive no planeta dele,

tem que dar um estalo para ele voltar para a Terra, voltar para aula... É muito questionador, está bem avançado [...] pergunta demais para os professores, tudo ele questiona. Tudo que ele pergunta a pessoa tem que falar nos mínimos detalhes.

## Professora

O ambiente escolar, como qualquer outro contexto social, é composto por pessoas. Elas fazem esse contexto e, a depender da forma como constroem esse cotidiano, elas assumem um determinado perfil e estabelecem um determinado cenário onde alguns atores assumem posições centrais. No caso em questão, a dinâmica apresentada coloca em evidência o papel da professora, alguém que também causa expectativas na família e tem suas próprias expectativas em relação ao aluno. Ela se vê diante de desafios que, em um primeiro momento, lhe angustiam, mas isso aos poucos vai sendo substituído pela coragem e pelo desejo de acolher e entender melhor o seu aluno. Dessa forma, percebe-se que, diante do desafio, os profissionais se mobilizaram para entender e se capacitar no sentido de proporcionar qualidade de vida ao aluno Ryan.

O aluno tinha nove anos e, por vezes, parecia um amor de criança, mas, na grande maioria do tempo, era alheio a tudo e a todos. Por vezes, demonstrava agressividade. Tudo que me lembro é que sentia medo e insegurança em relação a ele.

A professora relata que buscou uma pós-graduação na área de Educação Especial, além de ler bastante a respeito sobre Educação Inclusiva e interagir com colegas que tinham experiência nesse campo.

Nos trechos anteriores, fica evidente a mobilização da professora diante dos desafios que se apresentaram, buscando estratégias para ampliar seus conhecimentos por meio da realização de cursos, bem como por meio do apoio de colegas com experiência no ensino inclusivo.

A professora relata que priorizava sempre o relacionamento dele com ela e também com os colegas e que incorporava a prática de atividades

externas como um atenuante do comportamento muitas vezes agressivo e alheio a tudo ao seu redor.

Trabalhava com muita atividade direcionada com a turma no ambiente externo da escola. E quando o aluno não queria participar, acostumei a turma a respeitá-lo [...].

Nos trechos destacados, ressalta-se a visão da professora para que sua aula fosse de qualidade para todos; e o fato de que todas as crianças puderam aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças entre elas. Para isso, a professora e a escola se adequaram e aperfeiçoaram suas práticas pedagógicas para o benefício do desenvolvimento dos alunos, com ou sem deficiência. Nesse sentido, a realidade escolar em contexto de inclusão passa a ser um local de verdadeiras oportunidades, e não apenas de intenções, em que os alunos aprendam, desde cedo, a compreender a diversidade e se sintam motivados a cooperar, ao invés de competir (KONKIEWITZ; BOARATI, 2015).

O ambiente escolar favorecia na medida em que eu, enquanto professora, tinha autonomia para lidar com as atitudes intempestivas do aluno e adaptar o meu planejamento de acordo com a realidade em que o encontrava diariamente. [...] inclusive montando nossa sala no pátio externo, o que o deixava mais calmo e favorecia o aprendizado e a socialização.

A professora buscou formas de se aproximar do aluno e conhecê-lo melhor. Para tanto, contou com o apoio da escola, que lhe conferiu autonomia para flexibilizar seus planejamentos e realizar atividades em áreas externas com maior frequência, respeitando as individualidades e necessidades do aluno. Assim, percebeu-se haver, na escola, indícios de uma cultura organizacional aberta e inclusiva, preocupada em possibilitar à professora agir de forma a inovar e alterar a dinâmica educacional, o que pode ter contribuído para a aprendizagem de todos os indivíduos envolvidos. Com isso, criou-se um clima de apoio, incentivo, valorização

e favorecimento do desenvolvimento da criatividade (ALENCAR; FORMIGA SOBRINHO, 2017).

A professora evidencia as habilidades e capacidades do aluno, com relação ao seu raciocínio lógico-matemático, habilidades motoras na construção de robôs, pois havia o componente curricular de Robótica e o aluno era apaixonado por essa aula. As aulas de matemática, robótica e o campo de experiência no estudo e construção de instrumentos de astronomia eram suas paixões. Ainda:

[...] era estimulado a ajudar os colegas que tinham dificuldade no campo matemático e isso o fazia melhorar cada vez mais sua relação com os amiguinhos. [...] foi valorizando os progressos e respeitando a individualidade do aluno que o conquistei e o fiz crescer tanto intelectual-mente quanto psicologicamente.

Ela testou formas de motivar o aluno e conseguiu identificar seus interesses e habilidades, valorizando suas conquistas, mesmo que pequenas, em vez de focar em suas dificuldades. Ao tomar essas atitudes, ela proporcionou um ambiente acolhedor e favorável ao seu desenvolvimento e expressão, possibilitando a colaboração, o afeto e a autoconfiança do aluno. Em contextos nos quais crianças e adolescentes são incentivados a trabalhar juntos, pesquisar, pensar, criar estratégias e dividir as etapas de um trabalho em busca de um produto final, fruto do esforço de todos os estudantes, eles podem desenvolver competências cognitivas, metacognitivas, sociais e emocionais para toda a vida (KONKIEWITZ; ZIFF, 2017).

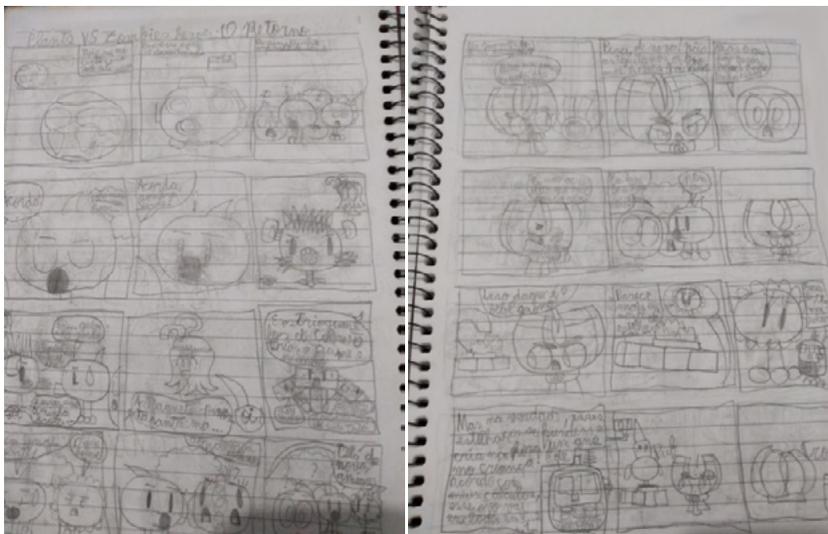
Ryan

Nesse processo de desenvolvimento, o indivíduo se percebe e tem consciência de seu autoconceito e autoeficácia a partir das vivências e dos estímulos realizados ao longo do seu desenvolvimento (KARWOWSKI, 2016). Nesse caso, Ryan se vê como uma pessoa muito ágil para aprender

matérias de exatas, gosta de Geografia, História e Sociologia, mas reconhece suas dificuldades em Gramática e coloca isso de forma bem-humorada.

Com relação ao domínio artístico, Ryan discute como foi seu processo de aprendizagem. Ele coloca que não sabia desenhar quando era menor e, na verdade, detestava desenhar nessa época, mas hoje gosta. Ele buscou inspiração em quadrinhos e desenhos animados, observava as coisas e começava a fazer, e assim conseguiu aprender. Hoje ele gosta muito de desenhar. Ele se inspira e depois vai fazendo o próprio desenho para deixá-lo do seu gosto. Ele já pensou em criar um personagem umas nove ou dez vezes.

**Figura 1:** Partes de uma história em quadrinhos criada por Ryan



Podemos perceber sua criatividade e capacidade de imaginar situações baseando-se em estímulos externos afetivos, englobando inspiração, aprendizagem e criação de novos artefatos a partir de alguns já existentes. E, além disso, é perceptível a evolução do comportamento criativo, que se inicia na reprodução, passa pela improvisação e, finalmente, chega à criação de obras originais.

Mas é necessário chamar a atenção para um ponto importante: Ryan não gostava de desenvolver atividade nesse domínio, o do desenho. Mas foi na

contramão das características do TEA – dificuldades de criar devido a inflexibilidade, intolerância e rituais repetitivos e sistemáticos, comportamentos assinalados em sua infância – superando-as com treinamento adequado. Isso se deve ao fato de que inteligência e criatividade não são estáticas, visto que o cérebro é um sistema dinâmico, caracterizado pela neuroplasticidade, capaz de mudar seu funcionamento e sua estrutura em respostas a demandas externas (KONKIEWITZ; ZIFF, 2017).

De acordo com os mesmos autores, a mente de alguns indivíduos com TEA apresenta muita perseverança e dedicação, independentemente dos resultados que possam gerar. Essa observação merece atenção especial, pois aponta para um caminho e nos convida a observar como os percursos criativos de pessoas com comportamentos que, de alguma forma, assemelham-se ao de gênios excêntricos, podem contribuir na construção de metas para a realização de um sonho.

Eu sonho em conseguir viajar pro Japão e construir minha vida lá, porque aqui, no Brasil, não vai ter como, de jeito nenhum! [...] O que eu tô querendo é fazer medicina em Brasília para ter dinheiro para ir pro Japão e fazer a faculdade de desenho e aí lá, talvez, eu possa fazer amigos lá.

[...] Eu quero salvar os seres que ainda estão vivos, que ainda não estão em extinção por causa do ser humano.

Ryan ainda traz à tona alguns fatores que inicialmente soavam como impeditivos para o desenvolvimento pessoal e criativo, quando relata o *bullying* que sofria em alguns espaços e em como essa prática o deixava irritado com as pessoas que o praticavam. Nas falas dele, ele expressa o quanto isso trazia sofrimento emocional:

Se matar pessoas não fosse pecado, eu acho que seria um *serial killer* de tanto que eu fico irritado com essas pessoas... Nossa, eu já sofri demais com *bullying*. Teve um momento que eu fiquei tão estressado, mas tão estressado que desenvolveu na minha cabeça, aqui atrás, na nuca, uma calvície.

No entanto, ele identifica estratégias para lidar com esses momentos, com atividades terapêuticas. Ele relata o quanto a equoterapia o ajudava nesses momentos de estresse. Segundo ele, era como um calmante, que o aliviava, fazia esquecer o que passava na semana: “[...] é como se eu tivesse pegado um monte de correntes na escola e eu conseguia me libertar só de conversar com a profissional, montado no cavalo. Funciona bastante!”.

Nesse sentido, podemos ver como certas pessoas percebem o gênio, ora discriminando por comportamentos excêntricos e diferentes, ora com a admiração por seus feitos. São inúmeros os casos em que os indivíduos com TEA são subestimados e incompreendidos, devendo haver uma revisão do conceito de inteligência dentro desse espectro, pois os testes que os avaliam são baseados em características uniformes, mensuráveis e voltados a um padrão “normal” da população, sem levar em consideração seu perfil qualitativo (KONKIEWITZ; ZIFF, 2017). É uma questão paradoxal, que propõe voltarmos nosso olhar para a singularidade do indivíduo.

Ryan, no entanto, deixa uma mensagem para analisarmos a forma como o autismo é compreendido, quando fala sobre seu próprio transtorno. Ele explica que, às vezes, vê-se como autista e, em outros momentos, não, pois para ele a palavra autista é muito forte. Ele associa isso com comportamentos de pessoas que gritam, batem em si mesmas e nos outros, mas ele não se percebe dessa forma. Admite que tem limitações como qualquer outra pessoa, só que um pouco mais agravado. No entanto, ele mesmo questiona: “Será que o povo ainda vai acreditar que eu sou autista mesmo conversando com você, como uma pessoa normal?”. Complementarmente, questionamos como ou se a forma de indivíduos com autismo se desenvolverem e expressarem a própria criatividade será compreendida por pessoas que não estejam no contexto familiar ou em alguns contextos educacionais potencialmente inclusivos.

### Comentários conclusivos

A criatividade é importante para a solução de problemas em contextos de ensino e aprendizagem. Mas tem que haver flexibilidade de pensamento e disponibilidade interna por parte da equipe pedagógica e do

corpo docente da escola, pois o ensino criativo deve desenvolver capacidades e habilidades cognitivas, privilegiar metodologias indiretas ou ativas, que se utilizem de imaginação e motivação, combinação de materiais e ideias para experimentar o novo, favorecer a relação entre aluno e professor, confiança mútua, clima positivo e compromisso com o processo. Nesse contexto caberá especialmente ao professor, juntamente com toda a equipe pedagógica, a tarefa de refletir sobre suas práticas e transformá-las, com o objetivo de melhor promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Atividades nas quais os alunos se engajam, conjuntamente partilham interesses e se expressam sem comparações abrem espaço para o compartilhamento de desejos, talentos e habilidades individuais para o grupo, e contribuem para o desenvolvimento de cada um em suas singularidades, além de constituírem um caminho real para aprendizados do convívio social. Com isso, é possível romper com antigas estruturas, com práticas que, em vez de incluir e integrar, acabam por excluir.

E, mesmo que os esforços, muitas vezes, sejam motivados pela urgência e necessidade de controlar situações que fogem ao “normal”, que desestabilizam a rotina, um tanto previsível, do contexto escolar, o olhar diferenciado e a coragem de um profissional ou de um grupo de profissionais atuam como elementos de transformação da realidade. E não apenas um único sujeito se beneficia dessa mudança, mas toda a turma, e até mesmo a escola inteira. E, dessa forma, cria-se ali uma atmosfera de colaboração e de convicção de que mudanças são possíveis, pois quando há um trabalho que valoriza o convívio e os focos e compartilhamentos de interesses, há coesão e identificação, elementos que atuam para o rompimento do isolamento. A partir disso, as mentes inquietas e brilhantes desses alunos podem se desenvolver e fazer o restante.

## Referências

ALENCAR, Eunice Soriano de; FORMIGA SOBRINHO, Asdrúbal Borges. *A gestão da criatividade: cultivando a criatividade nas organizações*. Curitiba: Prismas, 2017.

BEGHETTO, Ronald A. Creativity in teaching. In: KAUFMAN, James. C.; GLĂVEANU, Vlad Petre; BAER, John (org.). *The Cambridge handbook of creativity across domains*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2017. p. 549-564.

BRANCO, Angela Uchoa; LOPES-DE-OLIVEIRA, Maria Cláudia. *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts*. Cham, Switzerland: Springer, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 17 abr. 2023.

CARSON, Shelley H. Creativity and mental illness. In: KAUFMAN, James, C; STERNBERG, Robert, J. (org.). *The Cambridge handbook of creativity second edition*. Cambridge, United Kingdom; New York, NY: Cambridge University Press, 2019. p. 421-447.

DAMIAN, Rodica Ioana; SIMONTON, Dean Keith. Psychopathology, adversity, and creativity: diversifying experiences in the development of eminent African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 108, n. 4, p. 623-636. 2015.

FORMIGA SOBRINHO, Asdrúbal Borges. Creative culture analysis: a way to understand how an environment is (or isn't) favorable to creative ideas. In: GLĂVEANU, Vlad Petre; LEBUDA, Izabela (org.). *The Palgrave handbook of social creativity research*. Springer: Switzerland, 2019.

GLĂVEANU, Vlad Petre; CLAPP, Edward. Distributed and participatory creativity as a form of cultural empowerment: the role of alterity, difference and collaboration. In: BRANCO, Angela Uchoa; LOPES-DE-OLIVEIRA, Maria Cláudia (org.). *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. p. 51-63.

GLĂVEANU, Vlad Petre; NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Psicologia cultural da criatividade. In: NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; FLEITH, Denise de Souza (org.). *Teorias da criatividade*. Campinas: Alínea, 2020. p. 141-168.

GLĂVEANU, Vlad Petre *et al.* Advancing creativity theory and research: a socio-cultural manifesto. *Journal of creative behavior*, v. 54, n. 3, p. 741-745, 2019. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/jocb.395>. Acesso em: 17 abr. 2023.

JANKOWSKA, Dorota M.; OMELÁNCZUK, Iwona; CZERWONKA, Marta; KARWOWSKI, Maciej. Exploring links between creative abilities, creative personality and subclinical autistic traits personality and individual differences. *Personality and individual differences*, v. 142, p. 226-231, 2009.

KARWOWSKI, Maciej. The dynamics of creative self-concept: changes and reciprocal relations between creative self-efficacy and creative personal identity. *Creativity Research Journal*, v. 28, n. 1, p. 99-104, 2016

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon; BOARATI, Miguel Angelo. *Criança, família e escola: promovendo o desenvolvimento e a saúde emocional do seu filho*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2015.

KONKIEWITZ, Elisabete Castelon; ZIFF, Edward Benjamin. *Espectro do autismo, criatividade e emoções: talentos e oportunidades criativas*. São José dos Campos, SP: Pulso, 2017.

LUBART, Todd Lubart; GLĂVEANU, Vlad Petre; VRIES, Herie de; CAMARGO, Ana; STORME, Martin. Cultural perspectives on creativity. In: KAUFMAN, James. C.; GLĂVEANU, Vlad Petre.; BAER, John (org.). *The Cambridge handbook of creativity across domains*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2017. p. 421-447.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza. Posições conceituais em criatividade. *Psicologia em Estudo*, v. 23, p. 1-15, 2018.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. A educação no século XXI e o seu papel na promoção da criatividade. *Revista psicologia e educação on-line*, v. 1, n. 1, 2018, p. 1-10.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. O modelo da imaginação criativa de Lev Vigotski. In: NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; FLEITH, Denise de Souza (org.). *Teorias da criatividade*. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 109-139.

NEVES-PEREIRA, Mônica Souza; FLEITH, Denise de Souza. *Teorias da criatividade*. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 5-13.

REDDY, Indla Ramassubba; UKRANI, Jateen; INDLA, Vishal, UKRANI, Varsha. Creativity and psychopathology: two sides of the same coin? *Indian Journal of Psychiatry*, v. 60, n. 2, 2018, p. 168-174.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

## 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**

