

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 11

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

A partir da inquietação docente sobre o que é necessário fazer para que uma pessoa com deficiência intelectual possa aprender matemática, pretende-se discutir neste capítulo algumas estratégias relacionadas ao contexto da Sala de Recursos. Destaca-se o papel da interação e sua orientação na construção do conhecimento matemático, bem como as adequações curriculares como medida fundamental para facilitar a aprendizagem de estudantes que apresentam alguma necessidade específica, à luz da influência dos preceitos de Vigotski (1998, 2011) na aprendizagem matemática (MOYSÉS, 1997).

Considerando-se que o sujeito que aprende na escola é o mesmo que aprende na rua, ou em contextos não formais de aprendizado, o espaço da sala de aula pode ser palco de processos interativos. Nos espaços de interlocução todos podem contribuir, permitindo que o estudante reflita, para que por meio da troca de ideias e experiências tenha condições de desenvolver novas categorias de pensamento e novos posicionamentos. Implica entender que todo estudante é capaz de realizar tarefas e revelar seu potencial em condições sociais, considerando suas

singularidades, e interagir com seus pares (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005; BAPTISTA, 2005).

Discussões em fóruns mundiais, ao longo das últimas décadas, têm contribuído para o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas, com impacto na modificação da organização pedagógica e necessidade constante de reflexão sobre aprender e ensinar (MANTOAN; BAPTISTA, 2018). Com a criação do Programa Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação, conquistou-se o direito à diversidade, que vai além da convivência com pessoas com deficiência. A sociedade já faz um caminho diferente ao incluir, por meio de leis, debates, ações que minimizaram as dificuldades e barreiras.

As Salas de Recursos das escolas da rede pública têm sido percebidas como novo espaço pedagógico voltado para o Atendimento Educacional Especializado e representam um avanço na construção de práticas inclusivas (DE FELICIO; FANTACINI; TOREZAN, 2016). Contudo, estudos indicam que ainda há necessidade de publicações ligadas à educação matemática relacionada ao déficit intelectual (PEREIRA, 2019). As Salas de Recursos, na maioria das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, são espaços pedagógicos voltados para o Atendimento Educacional Especializado. Está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica (CNE/CEB, 2001) que as escolas regulares devem prever e prover na organização de suas classes comuns, serviço de apoio, no qual o professor especializado em Educação Especial complementa¹ e/ou suplementa² as orientações curriculares, próprias das classes comuns. Destaca-se que devem ser utilizados equipamentos, recursos e materiais específicos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, temos que:

¹ Para estudantes com deficiência e TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento).

² Para estudantes com altas habilidades/superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (GDF, 2010, p. 77).

Nesse modelo de escola, considerado inovador, falar em “currículo fechado” parece pouco apropriado. Surgem então, como proposta, adequações curriculares, que visam minimizar dificuldades encontradas pelos/as estudantes que apresentam alguma necessidade especial, a fim de favorecer sua aprendizagem. Nesse sentido, o uso de recursos pedagógicos diferenciados, como método de trabalho com alunos com déficit intelectual, se faz necessário (CARNEIRO; DALL’ACQUA; CARAMORI, 2018), bem como consultas a publicações ligadas à educação matemática relacionada ao déficit intelectual, de modo que o currículo regular possa ser tomado como base, norteador do trabalho do/a professor/a e adequando-se às reais necessidades do/a estudante. Na proposta deste capítulo, discute-se a adequação curricular como elemento imprescindível para garantir condições de aprendizagem aos estudantes envolvidos. Adequações curriculares tornam-se medidas pedagógicas importantes na organização da escola, tendo como foco, sempre, o potencial e talentos do/a estudante.

As adequações curriculares não representam um processo particular e individualizado, embora seja fundamental que o/a professor/a conheça as necessidades educacionais de cada estudante (como também se há questão clínica). É fundamental conhecer as narrativas pessoais, seus pontos fortes, a história de vida (preferências, habilidades, talentos) para a elaboração de estratégias pedagógicas na escola, no currículo e no plano de trabalho individual do professor/a com o/a estudante.

O relato que ora compartilhamos refere-se ao conjunto de intervenções pedagógicas cujo principal objetivo foi propiciar, na Sala de Recursos,

condições favoráveis à aprendizagem matemática de estudantes com deficiência intelectual, por meio da interação, mediação e adequações curriculares.

Ao lidar com a escola, mesmo diante da diversidade que nela se encontra, parece automática – ao entrar em sala de aula com exercícios, textos e conteúdos previamente selecionados de acordo com o programa previsto – a ideia de que as informações “passadas” serão apreendidas da mesma forma por todos. Toda a organização pedagógica pressupõe uma estrutura curricular e avaliativa fechada, em que o tempo de aprendizagem seja o mesmo – com começo, meio e fim –, como se os/as estudantes fossem todos dotados/as da mesma capacidade cognitiva e fosse possível determinar o tempo de aprendizagem de cada um/a.

As discussões e leis que surgiram garantem a inclusão e permanência de pessoas com deficiência, a fim de modificar o cenário educacional, contudo, pouca coisa mudou na organização escolar – seja no espaço físico ou na estrutura pedagógica: conteúdos, avaliações, planejamento, ou ainda concepções que corroboram a falsa ideia de que na escola os grupos são homogêneos. Todas as modificações legais trouxeram consigo certo “desconforto” e, ao mesmo tempo, o desafio de buscar novas estratégias que atendessem ao novo perfil de estudante que entra na escola, seja qual for a sua condição cognitiva, no caso que ora apresentamos, o/a estudante com deficiência intelectual. No caderno de Orientação Pedagógica – Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2010), temos que:

A deficiência intelectual/mental refere-se, portanto, a um estado particular de funcionamento intelectual iniciado na infância, apresenta característica multidimensional e é passível de responder positivamente aos apoios individualizados oferecidos à pessoa. Dessa forma, destaca-se que a avaliação da condição do estudante tem como finalidade a identificação da/s necessidade/s do estudante para o consequente direcionamento de atendimento/s.

A organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, em evento no Canadá, aprovaram na Declaração de Montreal o termo Deficiência Intelectual (DI), que passou a vigorar também em outros

idiomas (espanhol, francês, inglês), tendo orientado novas nomenclaturas adotadas em documentos da área da saúde mental (CARVALHO, 2003; 2016). Em geral, a compreensão médica defende que a criança com deficiência intelectual tem um pensamento desvinculado das experiências concretas e dificuldade em alcançar processos de abstração mais complexos.

No campo da Psicologia e da Educação, a contribuição de Vigotski (2011) aponta as relações sociais e o intercâmbio na constituição do sujeito, indicando que nas atividades coletivas os *mecanismos de compensação* podem ser ativados. Dessa forma, não se pode determinar a capacidade intelectual do indivíduo por meio de um diagnóstico e da identificação de aspectos biológicos, que não explicam o funcionamento da mente.

Os aspectos sociais, o contexto cultural e a forma de estabelecer as relações sociais também compõem a formação do indivíduo. Crianças com deficiência e sem deficiência passam pelas mesmas leis gerais e o que as diferencia está determinado pelas suas interações. Vigotski buscou compreender a deficiência além de um prognóstico clínico, enfatizando que as limitações e “defeitos” foram caracterizados apenas pela perspectiva de ineficiência. As interações dão à criança possibilidades de desenvolver seus talentos e capacidades.

Para a escola interessa compreender a dinâmica do pensamento das pessoas com deficiência intelectual, bem como a forma como entendem as informações que recebem e como agem diante dessas descobertas, afinal, todos têm capacidade para aprender.

Para Vigotski, que desenvolveu laboratório voltado ao estudo do desenvolvimento das crianças com deficiência (1925), destacam-se quatro elementos essenciais para um ensino direcionado para a compreensão:

- a) Trabalhar com o/a estudante: professor/a e estudantes trabalhando juntos, em interação.
- b) Explicar e dar informações: ampliar os esquemas mentais já existentes, de forma a modificá-los ou substituí-los por outros mais abrangentes.
- c) Questionar e corrigir: a fala foi compreendida? Corrigir os erros a partir daí.

- d) Saber explicar: a capacidade do/a estudante de expor suas próprias ideias a partir do que foi construído, em interação com o/a professor/a. Fazer generalizações é um passo adiante.

Vigotski (2011) conclui que a criança pode ser capaz de aprender com auxílio de outra pessoa (adulto ou colega “mais adiantado”) através de perguntas, exemplos, demonstrações de forma construtiva. Para as experiências vivenciadas em Sala de Recursos, bem como no ensino regular, é possível observar práticas docentes indicativas de que mesmo os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência não estão impedidos de aprender.

Na escola o pensamento é uma ação dialógica e os aspectos sociais e culturais são elementos importantes na construção do conhecimento e, na perspectiva da Educação Inclusiva, educar para a diversidade é fundamental, o que faz a deficiência um elemento constitutivo do processo educativo, pois importa mais buscar condições de aprendizagem do que ressaltar a dificuldade. Assim, quando se fala na interação proposta por Vigotski (2011), reconhece-se, a partir do diálogo, da cooperação e da troca de informações, um caminho possível para a aprendizagem.

É no ambiente escolar que nos deparamos com essa questão, pois é nesse espaço pedagógico que vivenciamos a dinâmica das diferenças. Historicamente, os relatos sobre estudantes com deficiência intelectual, segundo alguns especialistas destacam algumas características: falta de concentração, entaves na comunicação e na interação, menor capacidade para entender a lógica de funcionamento das línguas.

O enfoque sócio-histórico-cultural (VIGOTSKI, 2011; MOYSÉS, 1997) destaca a importância da mediação. Diante de tanta diversidade, é imprescindível buscar alternativas pedagógicas que possibilitem o avanço desses/as estudantes que têm alguma particularidade ou necessidade especial. Considerar as diferentes formas de aprender, as diferenças culturais que permeiam o espaço escolar e as características individuais de cada um faz parte de um novo fazer pedagógico.

Dessa forma, há destaque para as interações sociais e aos fatores histórico-culturais, possibilitando a construção de sugestões de organização do ambiente escolar para facilitar e motivar estudantes com deficiência

intelectual. Como, a princípio, estes têm como características dificuldade de concentração, as aulas poderiam ser práticas e instrumentalizadas, amparadas por uma rede de apoio (MANTOAN; BAPTISTA, 2018).

O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica

Diante das dificuldades no ensino da matemática, é desafiador compreender que, apesar de vivermos num mundo mergulhado em informações matemáticas, ainda nos deparamos com uma disciplina vista por muitos como muito difícil. Atualmente, aprender matemática envolve competências que permitem ao indivíduo enfrentar várias situações e habilidades de comunicação e de resolução de problemas inseridos no contexto de vida social e cultural, não somente em regras e fórmulas.

De acordo com as experiências em sala de aula na área, essa nova concepção de educação matemática possibilita criar condições para que os/as estudantes incluídos/as em classes regulares aprendam e não sigam recorrentemente marcados pelas suas dificuldades de aprendizagem.

Há muitas contradições, principalmente ao se olhar em volta e perceber o quanto o mundo e o ser humano são “matematizados” (MUNIZ, 2013). Vive-se cercado (na natureza e nas construções) de formas geométricas, e a matemática está presente na relação tempo e espaço, na alimentação, nas relações econômicas (créditos/débitos bancários, gastos, salários, impostos), sendo uma ferramenta importante na constituição do indivíduo cidadão, mobilizando recursos que possibilitem transformar a realidade que o cerca.

A matemática, como um instrumento de emancipação, permite que o/a estudante fale, escreva, saiba interpretar informações gráficas, desenhos, construções, aprenda como organizar e tratar dados. Ser matematizado envolve mais do que saber fazer contas, decorar e utilizar fórmulas em situações totalmente desvinculadas do seu cotidiano. Para isso, é preciso fazer o/a estudante refletir sobre sua própria realidade e, mesmo para aquele que tem deficiência, importam as condições que lhe foram oferecidas para que possa compreender o seu próprio pensamento. Torna-se imprescindível nessa nova abordagem adotar uma postura que favoreça as interações.

Como ciência, a matemática também é influenciada pelas práticas sociais e delas não poderia ser desvinculada. Em se tratando de conceito científico, os espontâneos foram indispensáveis no avanço desses estudos, considerando que o homem matematizou a sua vida desde o início da sua existência. Como exemplo, pode-se pensar na criação dos números, que foram inventados e reinventados à medida que o próprio ser humano avançava nas suas conquistas e precisava de registros.

O processo de contagem foi sendo necessário para atender situações práticas. Um pastor precisava contar seu rebanho; um agricultor, conhecer o clima e as estações do ano para garantir boas plantação e colheita; as primeiras construções exigiam conhecimentos de geometria e de medidas e, certamente, partiram de situações-problema do dia a dia até se tornarem conhecimentos científicos, mediatizados pelo homem, a partir de contextos histórico-sociais.

Um campo em expansão, a educação matemática com enfoque socio-cultural surge a partir do Terceiro Congresso Internacional de Educação Matemática, na Alemanha, em 1996 (MIGUEL *et al.*, 2004). No Brasil, tem-se D'Ambrosio como representante da etnomatemática. Ela é uma das grandes responsáveis pela preocupação de muitos estudiosos em reconhecer a influência dos fatores culturais como a língua, hábitos, costumes e modo de viver sobre o ensino e a aprendizagem matemática.

Para D'Ambrosio e Fonseca (2004), o pensamento de Vigotski (2011) foi preponderante nessa mudança de paradigma, também responsável pelas alterações no currículo. Hoje essa aprendizagem é tratada numa abordagem contextualizada dos conteúdos, exigindo que o/a professor/a busque diferentes fontes de informação e formação para aproximar a matemática da realidade sociocultural de seus/suas educandos/as.

Para Araújo (2005), solucionar problemas é uma tarefa difícil para qualquer pessoa sem deficiência quando se trata de problemas complexos e abstratos. Estudantes com deficiência intelectual conseguem realizar tarefas cognitivas simples, porém não são capazes de resolver sozinho problemas de ordem complexa. Dentre os motivos apontados, há dificuldade acentuada, por parte desses/as estudantes, na execução que exija uma elaboração mental mais complexa. Esse grupo de estudantes utiliza pouco

mecanismo de controle, planejamento e conhecimento de suas habilidades. Tem dificuldades em planejar e aplicar estratégias de solução e raramente produz e generaliza de forma espontânea; portanto, é primordial pensar em formas de intervenção que favoreçam a compreensão desses/as estudantes no espaço escolar para que possam solucionar as várias situações com que irão se deparar no contexto sociocultural.

Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões

O estudo discutido neste capítulo seguiu a metodologia qualitativa, que tem como principal característica a sua função dialógica, considerando o sujeito inserido no seu contexto social. Foi realizado numa escola pública do Distrito Federal, na Sala de Recursos, voltada para o atendimento de estudantes com alguma deficiência; nesse caso específico, a deficiência intelectual. A amostra foi por conveniência e contou com a participação de dois estudantes: Ana Júlia e Pedro, com 13 e 15 anos de idade, respectivamente. Ambos apresentam diagnóstico de deficiência intelectual e pertencem a famílias de baixo nível socioeconômico. Contamos com autorização da escola e da família dos estudantes envolvidos para participarem da pesquisa em horário contrário das aulas regulares.

Um dos objetivos do ensino da matemática é propiciar ao estudante raciocinar de forma produtiva. Para isso é necessário que ele tenha em mãos situações que o desafiem e o motivem. Nesse sentido, ter ou não deficiência passa a ser um aspecto secundário da relação estabelecida no espaço de sala de aula. Essa atitude foi relevante na avaliação das atividades propostas, visto que o que se propôs foi criar espaço e condições de aprendizagem para os dois estudantes envolvidos no estudo, independentemente da condição cognitiva. Percebeu-se na sala de aula regular a dificuldade de ambos em planejar e aplicar estratégias de solução: apresentaram dificuldades praticamente nas mesmas questões, de ordem mais complexa e com mais informação.

Outro aspecto se refere à forma como se manifestaram nas soluções dos problemas. De um modo geral, as soluções apresentadas se

restringiram a cálculos mecânicos, através de operações fundamentais. As soluções que fugiam desse padrão eram deixadas de lado, havendo um grande número de desistências. Os problemas que pareciam de solução imediata eram priorizados.

Identificamos que as atividades que tenham alternativas tendem a chamar mais a atenção do/a estudante para encontrar uma das respostas do que envolvê-lo/a na solução a partir das informações contidas no problema. A partir dessa observação, passamos para a resolução das atividades num processo interativo, no qual os dois estudantes envolvidos na pesquisa dialogavam sobre estratégias pensadas ou dúvidas durante a resolução das questões. Ao serem apresentados à atividade, foram orientados da importância em compartilhar seus conhecimentos em ajuda mútua (PONTECORVO *et al.*, 2005). Ambos erraram no início da atividade e individualmente algumas questões e, após o trabalho conjunto, chegaram ao resultado correto.

Verificamos que 70% do total de questões foram resolvidas corretamente; 10% delas não foram resolvidas por desistência dos participantes; 20% estavam parcialmente corretas. Embora tenham demandado tempo na realização dessa atividade, os participantes se envolveram ativamente, tornando a aprendizagem mais significativa. Os resultados indicam a relevância das interações no processo de aprendizagem, visto que “numa atividade coletiva, ou sob a orientação de adultos, [...] as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VIGOTSKI, 2007, p. 101).

Acreditava-se que, por meio de testes, podia-se estabelecer o nível de desenvolvimento mental, no qual o processo educacional deveria se basear, sem ultrapassá-lo. Tal procedimento norteava o aprendizado em direção a estágios já completados, ponto de vista que não se aplica ao ensino de estudantes com deficiência intelectual. Considerava-se que o ensino para esses/as estudantes deveria basear-se somente no pensamento concreto, eliminando tudo que está associado ao pensamento abstrato, restringindo-se o raciocínio a questões materializadas no contexto imediato, além de impedir a superação das dificuldades que esses/as estudantes apresentavam, como se estivessem condenados a aprender de um único jeito (VIGOTSKI, 2011; TAN *et al.*, 2019). Será que reproduzimos

ainda esse pensamento? O que estamos reproduzindo em sala de aula? Quanto se acredita na capacidade desses/as estudantes? Que condições são ofertadas para que avancem? Que discussões são realizadas no espaço pedagógico da escola que permita encontrar alternativas para o sucesso desses/as estudantes? Cabe uma pausa do leitor para uma reflexão...

As ações propostas proporcionaram algumas reflexões acerca do que foi apresentado no referencial teórico, considerando alguns aspectos relevantes neste estudo. Além das interações, das adequações curriculares propostas em lei, destacamos a importância dos estudos relacionados à matemática, dada a sua importância dentro de um contexto em que se espera cidadãos mais atuantes diante dos desafios da sociedade atual. Excluir aqueles que apresentam alguma necessidade especial seria negar um novo contexto de sociedade e de educação que busca minimizar preconceitos, respeitar as diferenças.

O valor da interação entre pares na busca para encontrar alternativas pedagógicas que proporcionem aos estudantes com algum tipo de deficiência, atendidos em Sala de Recursos, está na aprendizagem que lhes seja de fato significativa. Nesse sentido, há a necessidade de se rever conceitos e maneiras de lidar com o ensinar e o aprender no ambiente escolar. As adequações curriculares, nesse contexto escolar, possibilitaram a reflexão acerca da ação do/a professor/a no seu espaço pedagógico. Por meio dessas adequações, sugerimos a partir das observações e referenciais desse estudo:

- Disponibilizar um tempo maior para a realização das atividades ou diminuição destas a partir de objetivos mais claros e coerentes com as singularidades do estudante com DI.
- Elaborar um vocabulário mais apropriado para a série. Diante do diálogo dos dois participantes, foi possível identificar que a comunicação entre os pares é diferente e muitas vezes os problemas não são resolvidos por inadequação do vocabulário dos estudantes na atividade.
- Realizar atividades em sala de aula entre pares.

- Separar um tempo de aula para atender alguns/mas estudantes, individualmente, para conhecer melhor o seu pensamento matemático;
- Evitar questões com alternativas. Foi observado que os/as estudantes se utilizam dos valores apresentados na resposta para resolver os problemas e exercícios. Partem da resposta e não da situação apresentada.
- Modificar a ordem das questões de maneira que sejam organizadas conforme o grau de dificuldade, do mais simples ao mais complexo.
- Construir enunciados mais breves.
- Fazer uma correção diferenciada, de forma a aproveitar o máximo de informações dadas pelo/a estudante nas suas soluções. Considerar uma questão correta parcialmente pode estabelecer uma relação diferente entre o processo de ensinar e aprender. Valoriza-se assim, o que o/a estudante pensa e não apenas os resultados numéricos que ele/a apresenta, humanizando mais essa relação.
- Não acumular conteúdo pode ser uma boa alternativa, criando outras possibilidades de avaliação no ambiente escolar.
- Realizar uma atividade oral, sempre que possível. Isso possibilita conhecer melhor as possibilidades e potencialidades desses/as estudantes.

Ressalta-se a necessidade de mudar as estratégias de intervenção pedagógica direcionadas a estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual (MUNIZ, 2013; CARNEIRO; DALL'ACQUA; CARAMORI, 2018; PEREIRA, 2019; VIGOTSKI, 2011), para que caminhem na direção da aprendizagem dos/as estudantes com algum tipo de deficiência. Nesse sentido, observamos que a parceria construída na realização da atividade proporcionou, além do sucesso nas soluções das questões, a troca de experiências e produção de conhecimentos. Embora a escola apresente situações formais diferentes das que são vivenciadas na vida cotidiana, tem por obrigação tornar o conhecimento mais acessível e formalmente organizado. O diálogo e a atividade mediada são imprescindíveis nessa nova construção.

Ao tratar dessa relação aula-professor-estudante, deve-se ponderar que as atividades desenvolvidas na Sala de Recursos não garantem o

sucesso desses/as estudantes, considerando que esse é um espaço diferenciado de estudo. Porém, possibilita encontrar alternativas pedagógicas que auxiliem estudantes com necessidades especiais na aprendizagem matemática. O que se defende, portanto, é uma articulação melhor entre esse espaço pedagógico e a sala de aula regular.

Observam-se oposições, tendo em vista que a Sala de Recursos é concebida por muitos como espaço para aula de reforço, onde quase sempre são reproduzidas as ações desenvolvidas pelos/as professores regentes. Como o olhar desse/a especialista está voltado o tempo todo para tornar acessível o que a escola ensina, a parceria desses profissionais é fundamental. Nesse contexto, seria interessante redimensionar o valor das interações sociais que permeiam o ambiente escolar: estudantes e professores, em processo de diálogo constante. A disposição do/a professor/a em conhecer melhor esse/a estudante e saber como ele/a formula suas próprias hipóteses acerca de um assunto, de uma ideia, como “enxerga” o mundo que o/a rodeia e de que forma interage com seus pares.

Comentários conclusivos

A inclusão é um processo de acolhimento, construído coletivamente, em diálogo repleto de embates e negociações. Na escola deve-se preparar o futuro adulto para conviver de forma harmônica com o outro, vencer barreiras e preconceitos e tornar possível a aprendizagem daqueles que são estigmatizados pelo fracasso escolar. Cabe refletir que modelo de escola seria necessário para promover o sucesso acadêmico desses/as estudantes. Pôde-se perceber, nesse estudo, que realizar adequações curriculares em seus diversos aspectos torna essa aprendizagem possível. É necessário traçar, portanto, objetivos claros para cada atividade num diálogo reflexivo a partir das seguintes perguntas: o que se pretende com esse problema? O que o/a estudante deve saber nessa atividade que é significativo? O que pode ser deixado para etapa posterior? Que grau de dificuldade pode ser apresentado nessa situação-problema? Que saberes esse/a estudante já tem sobre o assunto? É assunto da sua vida diária?

Como estabelecer a relação entre o conhecimento espontâneo e científico? Como organizar o espaço de sala de aula para proporcionar a interação entre os pares e de que maneira ela será constituída? Que papel o/a professor/a desempenha nessa nova ação?

Deixamos em aberto essas indagações, para que possam de alguma forma promover a reflexão acerca dessa nova organização escolar que propõe a todos o direito de aprender, independentemente de suas particularidades, levando em conta as diferenças e o potencial da pessoa com deficiência.

Há dificuldades para se resolver os problemas que surgem diariamente no ambiente escolar. Lida-se com diversidade de pessoas o tempo todo. Pessoas que se desenvolvem, compartilham suas experiências, mudam os rumos da sua história. Aprendendo lições, compartilhando ideias, projetos, conhecimentos. Viver socialmente é uma condição de SER e TORNAR-SE. As experiências compartilhadas movem nossas relações e a escola é um ambiente favorável ao crescimento intelectual e transformador.

Referências

ARAÚJO, Sandra Lúcia Silvia. O processo de solução de problemas em crianças com deficiência mental leve: a relação entre o real e o virtual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 2, n. 3. p. 321-466, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007 [...]. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf> Acesso em: 8 nov. 2023.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza; CARAMORI, Patricia Moralis. Os 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Especial: considerações e reflexões. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 13, n. 1, p. 190-206, 2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia*, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, Erenice Natalia Soares. Deficiência intelectual: conhecer para intervir. *Pedagogia em Ação*, v. 8, n. 2, 2016.

CESMAC. *Revista Científica de Psicologia*, Maceió, ano I, n. 1, jul. 2007.

CNE [Conselho Nacional de Educação Básica]. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 2/2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 8 nov. 2023.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan *et al.* In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

DANTE, Roberto Luiz. *Didática da resolução de problemas de matemática*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1995.

DE FELICIO, Natália Costa; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento educacional especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

DISTRITO FEDERAL. Currículo da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos. Brasília: SEE/DF, 2011. Versão Experimental. DODF, Seção 1-123, 29 de junho de 2009.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientação pedagógica*. Educação Especial. Brasília: SEE/DF, 2010.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mírian Barbosa Tavares. Metodologia e construção do conhecimento: atribuições para o estudo da inclusão. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 2, p. 763-777, 2018.

MEDEIROS, Amanda Marina Andrade; MUNIZ, Cristiano Alberto. Dificuldade de aprendizagem matemática escolar: uma produção subjetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2018, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: SBEMPR, 2018

MIGUEL, Antonio *et al.* A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. 70-93, 2004.

MOYSÉS, Lúcia. *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

MUNIZ, Cristiano Alberto. *Brincar e jogar: enlances teóricos e metodológicos no campo da educação matemática*. Curitiba: Autêntica, 2013.

PEREIRA, Lidiane Maciel. *Déficit/Deficiência Intelectual e suas relações com a Educação Matemática: uma análise de pesquisas acadêmicas*. 2019. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PONTECORVO, Clotilde *et al.* *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TAN, Paulo; LAMBERT, Rachel; PADILHA, Alexis; WIEMAN, Rob. A disability studies in mathematics education review of intellectual disabilities: directions for future inquiry and practice. *The Journal of Mathematical Behavior*, v. 54, p. 100672, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

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

