

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

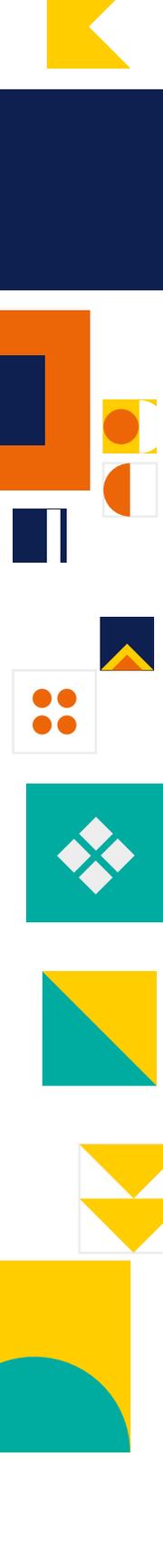
- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

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

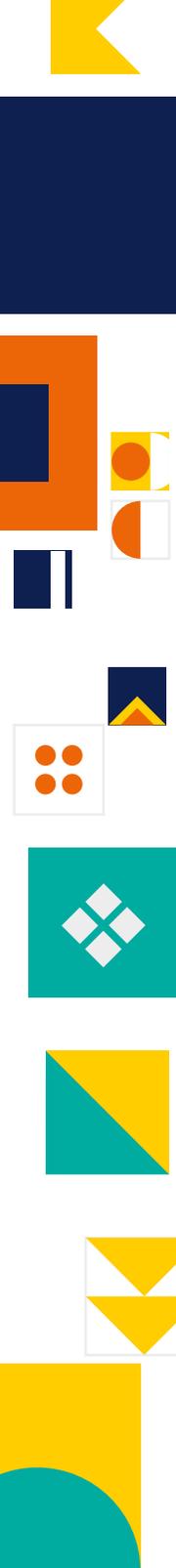
Capítulo 10 . 219

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

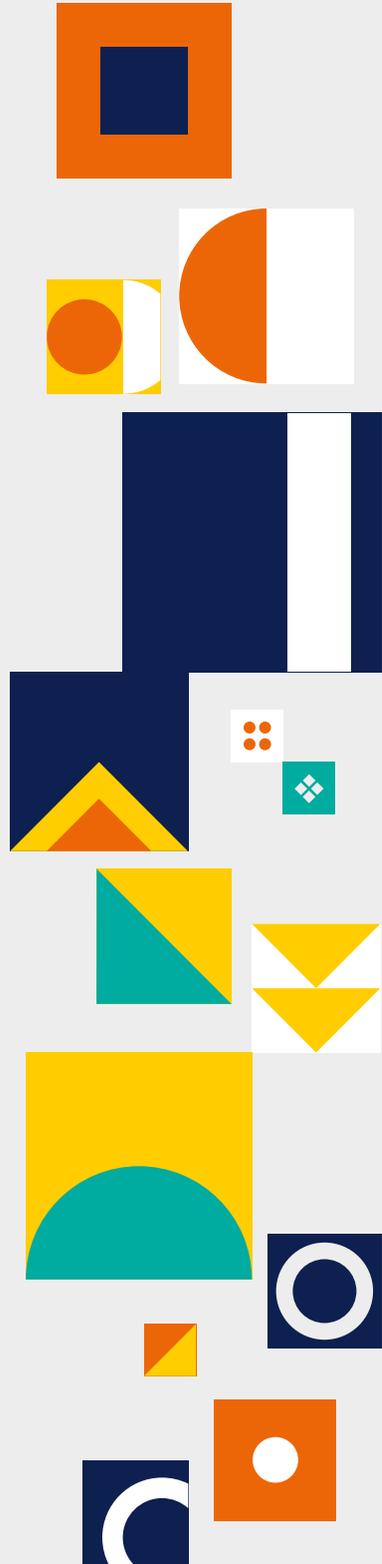
Maria do Amparo de Sousa

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



Percursos
mediados





Capítulo 1

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

Silviane Barbato

Fabiola Ribeiro de Souza

Rossana Beraldo

As relações entre desenvolvimento e aprendizagem se estabelecem na experiência que faz sentido para os estudantes e professores envolvidos na produção de conhecimento substantivo, conceitual e de lógicas de pensar; e conhecimento procedimental sobre como fazer. Sendo assim, o aprender perpassa o diálogo de interlocutores em atividades situadas e ao longo do tempo, em atividades geradas para que os estudantes possam se expressar, com o apoio ou não dos professores, de acordo com o objetivo proposto e as situações de aprendizagem, se presenciais ou remotas ou, ainda, a distância.

O dialógico envolve o desenvolvimento de diferentes modos (oral, escrito, imagético, multimodal) e gêneros comunicativos (estruturas flexíveis que se mobilizam dependendo dos contextos sociais), como narrativas e argumentos, e de raciocínios divergentes e críticos dos estudantes e professores. Estes últimos visam descobrir novas formas de mediação orientada à busca de sentidos comuns. Desse modo, a organização do diálogo se torna um instrumento nas práticas formativas e na compreensão das ações do estudante durante a aprendizagem, em suas produções

oral, escrita e multimodal, e do que esse fazer indica sobre o aprendido e as próximas orientações ao aprendizado.

O aprender ocorre na experiência intersubjetiva mediada pelas posições de comunicação ativa, genuína e potencial, envolvendo um jogo entre construção, posicionamentos e crítica (BARBATO; BERALDO, 2020). No estar com o outro se constroem objetivos comuns de aprendizagem que possibilitam a atualização, mudança e transformação do que se conhece, por meio da resignificação do que era conhecido, que se inter-relaciona com as novas informações e novos instrumentos mediadores. Aprender gera novas formas de compreensão de si, do outro e sobre como funcionam as coisas, os processos e o mundo, abrindo oportunidades para sermos diferentes e mudar o que está posto.

A aprendizagem é sempre mediada. É um processo autorregulador e regulador da atividade, que resulta na transformação da consciência nas interações, na apropriação de bens e uso de artefatos culturais de natureza implícita ou explícita (LEONTIEV, 1997; 2009; WERTSCH, 2007). Disciplinas, metodologias, abordagens, atividades, conteúdos, recursos didáticos, tecnologias, linguagem, signos, práticas culturais, valores, regras, crenças, etc., são artefatos culturais, que organizam sistemas semióticos em que a cognição é distribuída: “As características psicológicas da consciência individual são compreendidas através de suas conexões com as relações sociais as quais o indivíduo envolve-se” (LEONTIEV, 2009, p. 13). Ou seja, fora das relações humanas a atividade não existe (LEONTIEV, 1997; 2009). Esse processo se concretiza por meio de diferentes tipos de comunicação/linguagem, em experiências individuais-coletivas, de contemplação, estética, enfim, qualquer situação que gere significados e permita à pessoa desenvolver modos diferentes de pensamento e ou condutas (WERTSCH, 2007). A mediação é sempre intencional, seja em práticas formativas, nas escolas, universidades, etc., ou contextos informais, no cotidiano da família, *networks*, trabalho, narrativas intergeracionais, etc., no curso natural da comunicação.

O conhecimento é produto da atividade mediada e dialogada na qual os interlocutores se engajam formando novas ideias e modos de fazer e atuar no mundo ou refletir sobre o próprio conhecimento, a partir de

práticas comuns aos envolvidos na atividade. A aprendizagem negociada, dialogada, envolve a formação de novos sentidos, que motiva e oportuniza novas formas de iluminar as vivências e os conhecimentos que circulam na escola, o que é conhecido e as crenças e valores sobre quem pode aprender e como pode aprender.

A metalinguagem, ou seja, a produção de conhecimento a partir de reflexões sobre a estrutura e/ou das próprias estratégias e dinâmicas utilizadas em uma atividade em andamento ou já finalizada, atua como um instrumento mediador na atualização conceitual e procedimental e dessas, nas relações entre sentidos e significados, promovendo novos níveis do conhecer. Este salto na produção da comunicabilidade e na formulação de argumentos implica, geralmente, que os participantes da atividade dialógica descubram e explorem exercícios e caminhos de reflexividade enfocando as incompreensões, com atenção à sequência argumental em andamento, interpretando e interpolando o outro, criando espaços comuns às negociações de significados e fazeres.

Esses espaços de produção de conhecimento são gerados por professores e estudantes nos processos de aprender dialogado, enfocado na mediação das estratégias comunicativas que oportunizam o exercício de raciocínios básicos a abstratos. Isso se dá no diálogo no cotidiano da sala de aula e em outros contextos, quando, muitas vezes, passo a passo, os interlocutores mediadores vão construindo o uso discursivo de argumentações com a introdução, por exemplo, de contra-argumentos à resposta do estudante.

As intervenções com o uso de estratégias discursivas que chamam a atenção do estudante para alguma faceta de sua produção de conhecimento na atividade; introduzem contrapontos; e mesmo oferecem respostas do mediador-professor sobre o que o estudante está compreendendo do conhecimento formulado, preparam terrenos passíveis ao desenvolvimento de novos raciocínios pela simples necessidade de haver uma resposta que dê continuidade ao diálogo, inicialmente, um pouco mais elaborada, com tomada de decisão por parte do estudante.

No processo interventivo é importante que o mediador reconheça indicadores de avanços, mesmo que mínimos, na produção de conhecimento do estudante. E isso depende da análise com olhar e escuta atentos às

mudanças, mesmo que pontuais e paulatinas, no conhecer. Essas mudanças geram, por sua vez, novas tomadas de decisão do mediador, que continua no caminho planejado com o estudante ou cria novos passos que entremeam esse caminho, possibilitando novas construções de conhecimentos.

Na busca por gerar oportunidades de sentido e novas atuações que partem de reflexividade, as escolas geram mudanças em seus fazeres e instauram novas condições de socialização, e os modos de mediação orientam mudanças no desenvolvimento e na aprendizagem. Na escola e nos processos de ensino, os professores, a partir da observação do que fazem os estudantes e o que perguntam e respondem ou comentam, modificam as condições de ensino, muitas vezes revendo seu planejamento e os objetivos para conseguir as melhores condições de aprendizagem.

Dependendo de quem está em diálogo, adaptações são feitas considerando-se formas preferenciais possíveis de mediação semiótica, que possibilitam dinâmicas de aprendizagens que se entrelacem com aquelas de produção de sentidos na atividade de ensino-aprendizagem. Nesse entrelaçar de fazeres negociados, cada interlocutor muda a si mesmo e suas interpretações sobre o fazer-sentido com o outro em experiências significativas. A transação dialógica na intersubjetividade mediada pressupõe diferença e assimetria de conhecimento e pode ser reconhecida como uma experiência entre o Eu-Outro, do eu com outro, que se realiza no Nós.

Os atos comunicativos multimodais são importantes, na atualidade, pelas novas textualidades produzidas com a inserção das inovações tecnológicas, principalmente, em relação à interação com interfaces digitais. Quando uma nova tecnologia é criada, seja ela analógica ou digital, transforma-se a multimodalidade da linguagem, sendo as tecnologias, além de extensões da capacidade humana, instrumentos que modificam as nossas ações, nossas trocas com o ambiente e a forma de nos comunicarmos com os outros.

A intersubjetividade também pode ser entendida como um processo de coordenação coparticipativa, integrando-se ao fazer com os outros sociais. Rogoff (2005), por exemplo, argumenta que as pessoas estão imersas em seu contexto cultural, onde compartilham o conhecimento

e o transformam por meio da participação contínua e guiada de práticas culturais imediatas. As contextualizações que ocorrem nas interações modulam os processos psicológicos entre adultos e crianças. Práticas coletivas decorrem na diversidade de cronotopos (ou tempos e espaços que geram práticas culturais preferenciais que dialogam e orientam certas formas de sentir, refletir, significar e atuar), em enquadramentos históricos, sociais e culturais, que implicam a produção de tipos de raciocínios específicos e na variedade de gêneros discursivos (BAKTHIN, 2010), indicando como os processos intersubjetivos são instaurados e construídos pelo/no discurso.

Estudos mostram que a intersubjetividade vai além da negociação de significados e uso de estratégias discursivas e outros processos que permeiam a qualidade dos relacionamentos entre os interlocutores, podendo estar relacionada a valores compartilhados (ROSA; GONZÁLEZ, 2012), que se constroem nas negociações do novo nas interações. Tudo depende de como a atividade configura-se no cronotopo e como os interlocutores se alternam no jogo de poder, tecem zonas de sentidos que se entrecruzam e intercalam nas trocas intersubjetivas (BARBATO; BERALDO, 2020) em contextualização, ou seja, enquanto ocorre a interação.

Por outro lado, o espaço intersubjetivo gera, em si, microtemporalidades nas quais se originam lacunas, quebras de comunicação, dissonâncias. Isso indica que a intersubjetividade na comunicação é um fenômeno temporário, no qual ocorre negociação de significados e geração de atualizações e novos sentidos, o que aponta à individualidade da mente em interação (LINELL, 2009), ou seja, imersa na interlocução.

Em outras palavras, o discurso a partir do discurso do outro (ROMMETVEIT, 1992), sem que ocorra negociação de significados (MATUSOV, 2009), pode provocar o desinteresse na participação e no fazer sentido com os outros. As pessoas usam a linguagem para “interpensar”, e isso é importante no sentido de reconhecermos tipos discursivos relativos aos aspectos da intersubjetividade (MERCER, 2008). Especialmente, quando consideramos a qualidade da informação nas dinâmicas de permanência-mudança no pensamento crítico e autoral, dissonâncias, posicionamentos entre os interlocutores e alternância nos turnos de fala.

A intersubjetividade envolve uma forma de cognição distribuída e agencialidade no uso de meios semióticos que emergem em um contexto situacional e sociocultural formativo ou cotidiano. Concordância, discordância e quebras de compreensão criam novos engajamentos e dão sustentação ao processo intersubjetivo. Questões relacionadas ao cotidiano e contextos de vida indicam que a ativação de experiências vividas e de conhecimentos prévios aplicados em outras situações de aprendizagem possibilitam maior sustentação cognitiva e comunicativa no desenvolvimento dos momentos subsequentes de construção da intersubjetividade (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

Os artefatos materiais também desempenham papel relevante no espaço intersubjetivo, pois contribuem à produção do cronotopo da atividade por *affordances*, ou seja, pelas possibilidades que moldam as formas de sentir, refletir e significar que geram ações responsivas de cada interlocutor e do conjunto de interlocutores em interjogo com a situação em andamento. O artefato desempenha papel relevante na atividade e na compreensão da dinâmica dos processos intersubjetivos. Na interação, a dialética produz tensões entre os locutores. Nesse espaço, os elementos e níveis de reflexividade em atuação contribuem para definir a qualidade da situação sociocomunicativa: mudança temática, de diferentes tipos e gêneros discursivos, estratégias de colaboração, quebras discursivas por incompreensões na produção de significados, em aproximações-distanciamentos por formalidades-informalidades discursivas produzida *in situ*.

Com o objetivo de compreender essas transações dialógicas em percursos no ensinar-aprender e novas atuações na inclusão, vamos narrar, neste capítulo, um estudo de intervenção psicopedagógica de uma professora com uma jovem de 17 anos com Síndrome de Down.

Estudos sobre Síndrome de Down (SD)

A SD vem sendo largamente estudada por pesquisadores de tradições cognitivas comportamentais que definem que o fenótipo comportamental ou perfil neuropsicológico da SD caracteriza-se por padrões de relativas

“fraquezas e forças” no que se refere às Funções Executivas (FE). As FE, processos de desenvolvimento contínuo que envolvem habilidades necessárias para controlar e regular o pensamento, emoções e ações, podem ser divididas nas seguintes competências: *i*) memória de trabalho (MT), mais relacionada à inteligência funcional; *ii*) inibição (I), resposta inibitória relacionada ao autocontrole; e *iii*) flexibilidade cognitiva (FC), que se relaciona aos processos de imaginação e de pensamento criativo, à possibilidade de compreender as coisas por diferentes perspectivas e de adaptação rápida a mudanças. O desenvolvimento das FE interfere no desempenho de atividades relacionadas à aprendizagem, cuidados com a saúde e interação social (DIAMOND, 2013). As FE se relacionam entre si, contudo, os processos podem ser mais relacionados a questões afetivas, compreendidas como FE *hot* ou quente; e a processos primariamente mediados cognitivamente, como FE *cool* ou frias.

As maiores fraquezas de FE em pessoas com SD se relacionam com um fraco desempenho em habilidades de MT em tarefas que requerem memória verbal de curto prazo (MVCP) e memória de longo prazo verbal (BENNETT *et al.*, 2013; DAUNHAUER *et al.*, 2014; FIDLER *et al.*, 2008; JARROLD *et al.*, 2008; LEE *et al.*, 2011; MARTIN *et al.*, 2009; VIANELLO; LANFRANCHI, 2011). As dificuldades de representar ou reconstruir informações verbais que exijam MVCP estão presentes, inclusive, em atividades que não requerem escuta ou fala (JARROLD *et al.*, 2008).

A MVCP tem um papel significativo na aquisição da linguagem, especialmente no desenvolvimento gramatical e do vocabulário e se relaciona com as habilidades de leitura (LEE *et al.*, 2011). As dificuldades das pessoas com SD na MVCP podem incidir negativamente na aquisição da linguagem, comunicação e letramento (BENNETT *et al.*, 2013; MARTIN *et al.*, 2009; VIANELLO; LANFRANCHI, 2011).

A Memória de Longo Prazo (MLP) se refere ao armazenamento de material de longa duração, que não é ativo, mas que pode ser recuperado. Estudos sugerem que o atraso na aprendizagem de pessoas com SD se relacione com dificuldades de armazenamento de material de longa duração, o que torna o assunto um dos mais pesquisados com respeito à SD (BENNETT *et al.*, 2013; COWEN, 2008; JARROLD *et al.*, 2008).

Há evidências de que as deficiências com relação à MLP não podem ser explicadas por perdas auditivas ou problemas de fala, em que as deficiências de habilidades de memória fonológica talvez se associem com uma compreensão de linguagem fraca, formas reduzidas de pronunciamento e dificuldades de leitura e escrita, em especial para habilidades literárias complexas.

As pesquisas indicam que pessoas com SD apresentam melhor desempenho em habilidades de *core social relatedness*, ou seja, que exigem relações interpessoais e trocas subjetivas, desde que não apresentem evidências de autismo, o que é percebido em 15% dos casos (DAUNHAUER; FIDLER, 2012; FIDLER *et al.*, 2008; MARTIN *et al.*, 2009).

A defesa é que habilidades imitativas não verbais precoces podem explicar por que crianças com SD, em idade pré-escolar, têm mais iniciativas para brincadeiras, justificando a facilidade nas relações interpessoais (WRIGHT *et al.*, 2006). A revisão de Fidler *et al.* (2008, p. 38) descreve pessoas com SD como “cativantes”, carinhosas, comunicativas, entusiásticas, felizes e sociáveis, de forma mais acentuada que as de Desenvolvimento Típico (DT), ou desenvolvimento normativo e quase-normativo. Os autores destacam que crianças com SD estabelecem amizades e comportamentos pró-sociais, como paciência, participação em atividades de grupo, flexibilidade.

Estudos com adolescentes e estudantes em idade avançada apontam para alta competência social, com nível e número de participação elevada em atividades de grupo, aproximação com os amigos e consciência de como uma pessoa pode trabalhar e se divertir de forma autônoma e com outras pessoas. Com relação ao autoconceito, estudos sugerem que pessoas com SD apresentam autoestima elevada, declarando-se felizes com suas vidas, com a aparência, consigo mesmos e com a SD.

Outros trabalhos demonstram que pessoas com SD são conscientes de suas habilidades em fazer amizades e de sentimentos de amor por amigos e familiares, com exceção de casos em que os indivíduos vivem isolados (SKOTKO *et al.*, 2011). Além disso, estudos apontam alguns aspectos das FE, como linguagem e comunicação, com desempenho compatível ou superior ao de pessoas de DT, porém com a mesma idade mental (IM). Pessoas com SD demonstram melhor desempenho

em atividades que requerem Memória de Curto Prazo Visuoespacial e/ou Processamento Visuoespacial (MCPVE; PVE) e na Memória de Longo Prazo Visuoespacial, com aprendizagem de memória visuoespacial mais preservada, para posição e noção espacial (BENNETT *et al.*, 2013; DAUNHAUER; FIDLER, 2012; JARROLD *et al.*, 2008; LEE *et al.*, 2011; MARTIN *et al.*, 2009; VIANELLO; LANFRANCHI, 2011).

Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer

Historicamente, as pessoas com desenvolvimento diferenciado foram excluídas das experiências em sociedade e dos ambientes formais de ensino-aprendizagem. A exclusão baseia-se na ideia de que o outro que é diferente vale menos e, portanto, pode atrapalhar a aprendizagem de seus colegas. Ao longo da história da humanidade, aqueles que parecem não ser produtivos como se esperava, ou julgados diferentes, estranhos, foram associados a ideias como ineducabilidade, doença e morte precoce.

No entanto, com avanços na compreensão do desenvolvimento humano e das suas diferentes possibilidades, processos de segregação passaram a conviver com os de integração e inclusão. A aproximação das pessoas de suas comunidades e o conhecimento que as comunidades passaram a ter das pessoas com desenvolvimento diferenciado, fez com que uma série de iniciativas pudessem ocorrer e novas ferramentas mediadoras fossem inventadas – e outras ainda o serão – para possibilitar diferentes caminhos de resolução de problema pela plena convivência e compartilhamento do conhecimento comum e das formas de viver bem e refletir sobre a vida.

As possibilidades de modificações de ferramentas mediadoras e transações dialógicas em percursos no ensinar-aprender e em novas atuações na inclusão, incluem o brincar e nos informam sobre o desenvolvimento da imaginação, com o exercício do faz-de-conta, produzindo relações diferentes com a realidade e introduzindo variações, generalizações e análise e síntese dos conhecimentos e fazeres individuais-coletivos. Nesse processo a cognição vai se flexibilizando, isto é, mudando

e permanecendo flexível a novas mudanças, e as crianças vão imaginando passados e futuros possíveis por meio de histórias e brincadeiras. Conhecer parece tornar-se fácil e as possibilidades de ampliar o conhecimento e transferi-lo para outro uso ou situação, e analisá-lo, transformando pela síntese, vão se abrindo com as diferentes experiências de socialização.

O brincar flexibiliza o aprender. E o aprender depende de motivos que o geram ou que podem ser gerados por ele. Os professores, sabendo disso, podem orientar o ensino buscando observar, conhecer e analisar o que os estudantes fazem com o que aprendem em sala, em seus deveres de casa e na família. Na escola, tratam de observar e escutar que comentários os estudantes fazem, que perguntas propõem, quais contrapontos e adições trazem a um dado conhecimento, enquanto conversam em grupo sobre a atividade, como respondem aos exercícios e avaliações. Essas informações podem ser utilizadas para fomentar novas ideias para o ensino e para modificar o planejamento, expandindo as formas como se ensina certo conhecimento e lógica de pensar.

As pessoas aprendem por caminhos diferentes e diversas formas de ensinar e avaliar surgem ao longo da história da educação a partir de reflexões sobre os fazeres docentes e discentes. Escutar e observar o estudante informa ao professor sobre como compreende o aprendido, orientando os próximos passos do aprender. Ensinar e aprender relacionam-se, modificando-se um ao outro.

Partir do que o estudante conhece e sabe fazer importa à pedagogia dialógica que reconhece que esses processos ocorrem em negociações de significados geradas por diferentes quebras comunicativas. A comunicação que gera o novo depende de sintonizar-se com o interlocutor e da boa escuta e observação de processos de quebra comunicativa que geram as negociações de significado durante as atividades de resolução de problemas e demais interlocuções.

Nas quebras de comunicação o que não se compreende da produção de conhecimentos do outro pode ser o ponto de partida para avanços na compreensão e intervenção, que levam ao aprendizado e desenvolvimento daquela pessoa. Essas quebras de comunicação, durante as atividades podem gerar novas estratégias mediacionais. Assim, o espaço

intersubjetivo é criado pelo estar com o outro nas concordâncias e oposições em atividades comuns, com objetivos que se aproximam, em que a troca de poder no diálogo e na experimentação do conhecer proporciona novas condições de aprender e aplicar o conhecimento.

O novo fazer é gerado a partir de dificuldades de compreensão, desacordos e argumentações, pelas perguntas e comentários que alimentam as atuações reflexivas, ou agencialidades (ROSA, 2015). Nesse tecer dialógico, professores assumem a responsabilidade de também aprender com os estudantes durante o ensinar, alterando formas de dialogar, explicar, argumentar, introduzindo novos passos nas atividades para que o estudante possa construir o conhecimento. O estudante torna seu o conhecimento, identificando-se, reconhecendo-se como parte da comunidade, juntamente com as pessoas que partilham o senso de pertencimento (BRUNER, 1986). Avaliar, reflexionar e (re)planejar as condições de socialização gera novas possibilidades de socialização-desenvolvimento.

A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade

Para elucidar a relação entre os princípios enunciados anteriormente, utilizamos como exemplo, neste capítulo, um estudo em que a professora enfocou o planejamento de intervenções a partir do diálogo em negociação com Andrea (nome fictício), uma adolescente com Síndrome de Down com 17 anos à época. A demanda era que Andrea produzisse textos, como cartões de aniversários e outros, que seriam lidos presencialmente para que se ampliasse a escrita para outros textos.

A professora então decidiu começar a aprendizagem pelas práticas usuais de escrita de Andrea, visando desenvolver com ela práticas textuais imaginativas e narrativas, com base em dinâmicas de pesquisação ou pesquisa-ação. Essa metodologia é iniciada com algumas sessões de avaliação diagnóstica em atividade de ensino-aprendizagem dialogada, em que se analisam os processos e resultados obtidos em cada sessão. A metodologia de intervenção implica ciclos em que se estabelece uma

suposição central sobre o que ocorreu em cada sessão, gerando-se um planejamento inicial de atividade, observando-se e analisando os resultados das produções da atividade em diálogo e procedendo-se às modificações necessárias ao planejamento da sessão ou série de sessões seguintes.

Andrea chegou ao atendimento tendo concluído a Educação Básica, com o apoio da mãe, que era professora auxiliar na Educação Infantil. Andrea queria aprender a escrever diferentes gêneros textuais para se expressar com mais clareza, como explicou a mãe.

Tendo em vista a sua rotina, foram agendados encontros semanais com a pesquisadora com aproximadamente uma hora de duração. Nas duas primeiras sessões, buscou-se conhecer a sua produção de fala e escrita, com ênfases nas narrativas, que são o tipo discursivo mais comum. Nesse caso, a intervenção nas narrativas baseou-se no que Andrea sabia fazer bem: narrar a própria experiência. Falar sobre si oferece uma base sólida para apoiar Andrea em seu percurso de ampliação da comunicação escrita e a transformação da narrativa pessoal em fictícia, durante as sessões dialogadas.

O processo de imaginação e seu desenvolvimento nas vivências ao longo da vida flexibiliza, por exemplo, as funções de pensamento verbal, como a generalização, a capacidade de transitar de um conhecimento a outro; e a abstração, que possibilita exercitar a análise e síntese dos diferentes conhecimentos. A flexibilidade cognitiva permite que crianças adquiram a habilidade de imaginar as histórias dos outros, bem como distinguir entre fantasia e realidade.

As narrativas são ferramentas eficazes para a avaliação inicial do conhecimento da fala e da escrita, pois estão presentes nas múltiplas vozes que as crianças experienciam desde pequenas. Narrar é parte da história pessoal. O contar sobre si mesma para os outros gera conhecimento reflexivo no qual ela organiza sua experiência social e as próprias ações. Então, inicialmente, o narrar tem seu desenvolvimento marcado, sobretudo, pela comunicação face a face e nos jogos de faz de conta. Sendo assim, num primeiro momento, buscou-se conhecer como Andrea narra para si mesma, observou-se como a comunicação transitava de

comentários gerais a narração de experiências pessoais e, também, se a narração enfocava a experiência de outras pessoas.

As narrativas possibilitam experiências intertextuais. O narrar é parte da experiência humana atual, desde a infância, com as fábulas, os contos de fadas, tanto em livros quanto em áudio e na mídia digital (BARBATO, 2016). As diferentes formas de contar histórias, mesmo antes das mídias digitais, estavam presentes quando as tradições orais foram transformadas em contos e novelas, gravadas em diferentes versões de filmes e desenhos animados, e que passaram a ser contadas também em diversas versões. Atualmente, também temos acesso ao narrar que se transforma de uma mídia a outra – de um livro ao filme e ao jogo digital, depois a *fan fiction*, etc. E contar histórias pode ser uma excelente ocasião para estar em família.

Observamos que as narrativas orais de Andrea eram pessoais. Ela buscava seguir a precisão exata da sequência em que tinha vivenciado a atividade, sugerindo duas possibilidades: a) necessidade de exatidão; b) comunicação inicial com utilização de estratégia de repetição de histórias e sequências interativas usuais, evitando variações. Ambas as possibilidades indicariam a instalação de inflexibilidade cognitiva, ou seja, da dificuldade de inserção de mudanças ou variações imaginativas na sequência em que a experiência ocorreu, na história que narrava e de uma atividade a outra, quando eram necessários, por exemplo, raciocínios que implicavam mudança de níveis para a produção da atividade (escrever-planejar-revisar; de um personagem a outro; de uma estratégia a outra, etc.). No entanto, observou-se um vocabulário rico e alguma variação do uso de estratégia comunicacional para permanecer na interação, possivelmente pela quantidade de experiências que Andrea poderia ter tido em situação avaliativa: utilizar um caminho comunicacional conhecido a manteria com a possibilidade de ser avaliada como tendo um bom desempenho, o que tornou a experiência da professora atrativa e interessante, intrigante.

Quanto à escrita, nos primeiros contatos, tivemos acesso a três textos escritos por ela: duas cartas, produzidas antes de a professora e ela se conhecerem, e uma biografia endereçada a nós. Ao analisarmos os textos, verificamos que versavam sobre sua experiência concreta. As duas

cartas eram endereçadas à mãe e ao pai por ocasião de seus aniversários; nos textos, havia a parte das felicitações, com uso de função emotiva, pessoal, mas com utilização predominante da função fática da linguagem, com a finalidade de “prolongar ou interromper a comunicação, para verificar se o canal comunicativo funciona [...], para atrair a atenção ou confirmar a sua (do interlocutor) atenção continuada” (JAKOBSON, 1976, p. 126). A função fática é a primeira utilizada pelas crianças, o interessante dessa função é que ela tem um padrão repetitivo com o intuito de perpetuar a interação, como enunciação de frases com quase nenhum valor informativo, mas que preenchem adequadamente as necessidades do interlocutor-falante em conquistar a atenção do interlocutor-ouvinte.

O envolvimento do escritor com o leitor, em tais textos, se dá pela facilidade da comunicação por meio de frases feitas e clichês, por meio dos quais identificam-se como membros de uma mesma comunidade. Com a possibilidade de os sentidos serem imediatamente reconhecidos, quem fala ou escreve obtém um controle maior sobre o andamento da conversa ou da leitura, com o uso de fórmulas comuns a ambos.

Os dois textos traziam esquemas parecidos: a) título geral com dois pontos; b) querido X; c) parabéns; d) reverências e agradecimentos; e) enunciação da importância do pai ou da mãe, da falta que faria e das consequências que essa falta teria para Andrea; f) ensinamentos de vida do pai ou mãe à Andrea; g) despedida e renovação da devoção de Andrea a um deles.

O terceiro texto, a biografia, trazia diferentes facetas de sua história, desde a história inicial quando bebê, sua passagem pelo colégio e como os amigos faziam-lhe falta; a saída do colégio que, às vezes, a deixava triste; e finaliza contando sobre o trabalho, indicando que aprendeu sua história contada pelos pais e acrescentou experiências significativas para ela.

Nos textos há indicações sutis do que gosta, do que a faz pensativa e às vezes triste, com relatos sobre si e suas experiências históricas, o que é bem interessante, tendo em vista a aplicação do princípio de interconexão entre os processos de desenvolver e aprender. No processo de textualização notou-se, também, a sua preferência pelas sequências estruturais do gênero narrativa: início, problematização ou inserção de eventos, conclusão, com poucas variações, e pela sequência cronológica.

Interessante, pois, na literatura muitas vezes há um enfoque na inflexibilidade cognitiva como algo não produtivo, que impede a participação esperada nas interações. No entanto, em nossas análises iniciais verificamos aprendizagem dos aspectos estruturais da manutenção de conversação e diálogo e de características centrais dos gêneros textuais utilizados: mensagens com felicitações e narrativas autobiográficas.

A pouca (ou nenhuma) variação nos gêneros textuais apresentada pode indicar resistência à mudança na atividade, o que caracteriza a inflexibilidade cognitiva. O uso da função expressiva indica subjetivação da experiência. O uso da função fática pode indicar uso de estratégia sociocomunicativa bem-sucedida, orientada à manutenção da interação. Sua aplicação pode ser orientada à permanência da atividade como está, impedindo avanços ou modificações nas ações, pois a função fática usualmente distrai o interlocutor, atraindo sua atenção para outros assuntos que não o que está em foco.

Apesar de reconhecermos que, com a inflexibilidade cognitiva, instalam-se obstáculos (ou dificuldades) à participação na comunidade e na aprendizagem, pode-se também notar a orientação à inclusão em diferentes ambientes, pois Andrea e sua família introduziram novidades nas suas possibilidades de desenvolvimento. Nos dois primeiros encontros, nos deparamos com uma jovem com verbalização bastante fluente, escrevendo adequadamente, tendo em vista os objetivos comunicacionais, apesar da estrutura simples.

Após a avaliação inicial e a compreensão que havia certa fossilização ou cristalização no uso da linguagem, decidimos começar a trabalhar com textos escritos. Foi formulado como objetivo inicial da produção conjunta introduzir a noção de escrita como processo comunicativo para um outro ausente da situação imediata de produção textual, e a narrativa ficcional, propondo apresentar uma voz que oferecia novos modos de refletir e praticar a relação escritor-leitor em narrativa que partia da experiência pessoal e introduzia elementos de outros personagens.

A professora se posicionou como quem escuta, lê e observa para apresentar alternativas às dúvidas e oferecer ferramentas a Andrea, para que ela própria pudesse buscar as soluções enquanto produzia os

textos e suas interpretações. Por exemplo, além do editor de texto Word, ela usou, com o apoio da professora, um dicionário físico e uma gramática. A professora lia em voz alta os trechos escritos e fazia perguntas à Andrea, dialogando com ela e possibilitando o acesso à produção de significados do leitor, expandindo sua produção para novos espaços discursivos além do seu pessoal. Durante a atividade de escrita-leitura em diálogo, a professora repetia: *O texto é seu, eu estou dando alternativas, mas é você quem decide o que vai escrever. Se você não achar bom, tente encontrar outra solução.*

O diálogo foi produzido de sessão a sessão, processualmente, em que a professora escutava, lia, observava, gerava um retorno a Andrea. Entre uma sessão e outra, analisava-se o que ocorrera no encontro anterior, as sequências dialogadas do encontro e o que as produções de Andrea poderiam indicar como próximo passo na prática de produção textual.

Aos poucos foram introduzidos momentos que alternavam diálogo e leitura e momentos de escrita sozinha. A professora começava a tarefa e indicava, por exemplo, que Andrea poderia ir escrevendo e lendo em voz alta para decidir pontuação e a sequência da escrita, lendo e relendo para revisar. Em seguida, poderia ficar na mesma sala, fazendo outra tarefa, ou sair por alguns momentos para a sala adjacente. Outra alternativa introduzida foi convidar uma colega de laboratório, que atuou como leitora do novo trecho escrito por Andrea, para oferecer outra leitura do texto, na perspectiva de produção de zona de desenvolvimento proximal ou aprendizagem guiada.

Dessa forma, o planejamento foi revisado sessão a sessão, pois considerou-se o que foi produzido, novos indicadores de inflexibilidade e o planejamento de como oportunizar atividades em que Andrea pudesse passar ou percorrer caminhos alternativos para lidar com as novidades introduzidas. Isso dependia da criação de novas estratégias, às vezes, em forma de breves dicas introduzidas no meio da comunicação, e comentários sobre um ou dois modos ou estratégias utilizadas pela professora ou por outras pessoas para resolver o problema que Andrea enfrentava na sua escrita.

Nesse sentido, a escrita dialogada visa acompanhar as sequências interativas na conversação durante a atividade, mediando, oferecendo alternativas, por vezes intervindo diretamente, abertamente dirigindo o aprendizado, guiando e justificando as instruções, e sabendo também deixar espaço para que a pessoa flua sozinha em sua atividade. Ou seja, introduziu-se a possibilidade de atividade com cronotopos abertos, em que o espaço-tempo da atividade pode se expandir entre momentos da atividade em que a estudante trabalhava sozinha, em que a atividade era alternada com outra, ou em que se introduzia um intervalo para descanso, com conversas e caminhadas durante a sessão. Nesse sentido, estar abertos a compreender as retomadas, as permanências, as inflexibilidades e os saltos no fazer (ou transformações) faz parte da atividade em diálogo, visando oportunizar à Andrea a ampliação das possibilidades de escrita e do uso do conhecimento procedimental (como fazer, quais os passos, como revisar e continuar escrevendo, etc.).

As alternativas enfocavam os processos de mudança cognitiva, ampliando o conhecimento sobre como contornar e enfrentar obstáculos, estabelecendo novos diálogos com o interlocutor e com o próprio texto. Nessa dinâmica de ensino-aprendizagem, a estratégia da professora de escutar, atuar e observar produzia os fundamentos para o (re)planejar.

Na medida em que o fazer com o outro em diálogo avançava, observamos núcleos sintáticos que eram similares aos encontrados em outros textos de sua autoria, que eram transferidos e utilizados nas sequências das narrativas que Andrea produzia. Isso nos possibilitou identificar as sequências fixas, que pareciam fossilizadas (cristalizadas), ou seja, inflexíveis, iguais, que permitiam antecipar o que ela escreveria em seguida. Esses núcleos foram aos poucos tornando-se foco de intervenções. Também foram notadas estratégias inflexíveis. Por exemplo, quando Andrea encontrava algum obstáculo e se esquecia do que tinha de fato ocorrido na sua experiência pessoal, desencadeava um esforço para lembrar o que sabia faltar.

Quando a estratégia era malsucedida, ou seja, quando ela não conseguia se lembrar de algo que faltava na sequência das suas ações que queria narrar, em vez de retomar de onde estava na sequência do contar

e saltar o esquecido ou deixar para recuperá-lo depois, recomeçava toda a sequência narrativa.

Por exemplo, em uma das sessões, narrava ações que envolviam ir do aeroporto até o prédio onde morava, lembrava-se que antes de entrar na portaria havia a piscina à esquerda, que entrava no elevador, entrava na casa, passava pela sala, via a cozinha com geladeira e fogão, até chegar ao quarto. Quando se esquecia de narrar algo na sequência, por exemplo, que na cozinha tinha o fogão além da geladeira, retomava do começo a narrativa, a partir da chegada ao aeroporto, percorrendo toda a sequência de ações exatamente como mencionadas, quantas vezes fosse necessário, até que conseguisse se lembrar do que faltava na sequência como a havia vivenciado.

Isso poderia informar que: a) havia um tipo de roteiro estrutural (ou *script*), com estrutura enrijecida, a partir do qual ela ia introduzindo o conteúdo; b) a narrativa tinha que de fato ser fiel à vivência lembrada, dificultando a introdução de fatos fictícios próprios do processo de imaginação, que flexibilizam as operações mentais. Isso poderia nos indicar que a inflexibilidade cognitiva se instalara nas interconexões entre memória, pensamento verbal, operações temporais e o processo de imaginação, impossibilitando Andrea de contar a experiência do outro. As interconexões entre as funções executivas (SOUZA; BARBATO, 2020), que dependem da dialética entre pensar sobre o fazer e fazer a partir do pensar, estavam enfraquecidas. A estrutura em si era válida, a mais pertinente para a situação descritiva, mas parecia estar fossilizada, ou cristalizada, impedindo o pleno desenvolvimento cognitivo.

Havia evidências, também, no uso de marcadores temporais das lembranças narradas, como no uso de antes e depois, tanto na oralidade quanto na escrita. Isto indicava um funcionamento diferenciado na forma de relacionar eventos ao fluxo temporal, demonstrando que parte das lembranças estava organizada em um *continuum* e parte delas estava organizada como marcos temporais discretos, ou seja, não se localizavam no *continuum* temporal, mas como informação separada, como se estivesse congelada no momento-espaco da experiência passada, não integrada a outras que com ela poderiam se relacionar.

Ora a relação era estabelecida com um evento significativo, por exemplo, quando se solicitava uma data específica de um aniversário, Andrea dizia que o aniversário ocorria uma semana antes do evento X, não dizia a data de forma alguma, mesmo com a insistência da mediadora, nem relacionava o evento em foco a outro qualquer. Ora havia a informação da data precisa, dia, mês e ano, mas, quando perguntada sobre algum evento próximo que tinha sido contado à professora, Andrea não estabelecia a relação entre os dados, repetindo somente a data precisa já informada.

É possível que, com a consolidação da inflexibilidade cognitiva como dinâmica preferencial do desenvolvimento da deficiência intelectual, os significados possam se fossilizar no momento em que foram experienciados com uma certa força de impacto da emoção em uma dada vivência, permitindo-os permanecer como produzidos naquele dado momento, dificultando mudanças que gerariam atualizações flexibilizadas de sentidos, isto é, de suas orientações subjetivas (BLOCH, 1997).

Em situações de intervenção psicopedagógica, a busca do equilíbrio na introdução de novas possibilidades de ação-reflexão implica a flexibilização de estratégias analíticas por parte do professor-mediador. Essas flexibilizações dependem da geração de relações entre o conhecido e as novidades que se apresentam nas interlocuções, tendo em vista a aplicação de princípios teórico-metodológicos de mudança direcionados ao que parece estar fossilizado, por meio da expansão de sentidos, com estabelecimento, por exemplo, de intertextualidades entre experiências e significados similares.

Ao longo das atividades, notou-se ainda que havia várias quebras comunicativas com a introdução, por parte de Andrea, e mudanças drásticas na sequência da conversação em andamento. Por algum tempo, as quebras instauravam mudanças na linha da conversação. Enquanto Andrea continuava a falar, a professora não conseguia mais acompanhar nem entender os sentidos comunicados.

Ao analisar as gravações em áudio das sessões, notou-se que Andrea às vezes introduzia um termo que quebrava o fluxo dialógico, parecendo estar cristalizada numa outra vivência pessoal que não se relacionava ao que estava no foco da conversa. A professora tinha a sensação de que algo fossilizado,

de importância cognitiva-afetiva entrava na conversa, quebrando o fluxo comunicativo, como uma janela do passado que se abria à interlocutora.

Quebras de comunicação, efetuadas nesse tipo de produção cristalizada, exigem do mediador aplicação de estratégias reflexivas de mudança de hipóteses sobre o que está ocorrendo no momento da atividade. Esse exercício por parte da professora implicaria, por exemplo, a elaboração de hipótese orientada à interpretação de que o significado incompreendido estava congelado na experiência passada, inicial, que tinha impactado na vivência de Andrea, o que impossibilitava o uso de significados atualizados (transformados por outras experiências) no desencadeamento da generalização (ou transferência) à atividade sendo realizada. Ou seja, algum mecanismo estava impedindo que os significados se atualizassem quando interligados no impacto de novas experiências. Isso poderia indicar que certos funcionamentos de Andrea se encontravam em níveis básicos, em que é possível que um significado esteja ligado apenas a outro significado único (relação um-a-um), pois sofreu forte impacto emocional na experiência original que o congelou numa experiência passada.

A fossilização existe na linguagem humana e o uso de fórmulas para cumprimentos, início e finalização de conversa ou encontros é apropriado. As pessoas tendem a fazer o uso de diferentes fórmulas de acordo com a situação sociocomunicativa: quem são os interlocutores, qual o tema da conversa, o objetivo, o gênero do discurso, a finalidade e o nível de formalidade-informalidade do encontro. Esse tipo de conhecimento, denominado pragmático, é aprendido ao longo da vida e depende da flexibilização dos processos cognitivos. No entanto, a repetição de uma mesma fórmula em diferentes situações comunicativas, sem variação, pode indicar dificuldades na compreensão da variação contextual em relação aos usos e funções dos discursos.

Ao escutar as gravações, foi possível perceber que Andrea fazia, também, uso de estratégias de mudança temática quando estava diante de situação que possivelmente interpretava como adversa, difícil, ou quando era instaurado o silêncio entre ela e a professora enquanto ela fazia alguma atividade. A inflexibilidade pode concretizar-se na

linguagem, também, com o uso de fórmulas, produtivas nas interações. Andrea utilizava várias fórmulas, mas que não variavam de situação a situação, como se a mesma fórmula pudesse ser aplicada a todas as situações comunicativas, a exemplo da saudação de chegada: “Como vai? Roupa nova, camisa nova?”. A função fática era desencadeada também com a frase “sua letra está bonita hoje”.

Ao escutar as gravações, identificamos que Andrea fazia, também, uso de estratégias de mudança temática quando estava diante de situação que possivelmente interpretava como adversa, difícil, ou quando era instaurado o silêncio entre ela e a professora enquanto ela fazia alguma atividade.

As interações no fazer com o outro podem ser modificadas com a geração de novos instrumentos mediadores, com o uso, por exemplo, de instruções abertas sobre a possibilidade de quebras de sequências de vivências por fatos e descrições fictícias, imaginadas, inicialmente. Pode-se introduzir, pequenas variações aproximadas da realidade com mudança em cores, de objetos citados, e nomes de personagens, depois avançando-se para modificações mais distantes.

Considerando tanto sua vontade de continuar escrevendo juntas os textos narrativos como suas formas preferenciais de produzir significação, novos níveis de intervenção foram adicionados, passando-se a trabalhar, paulatinamente com: estratégias de encadeamento temático; utilização de rotinas linguísticas, apresentação de possibilidades alternativas e a introdução de elementos novos aos *scripts* que Andrea utilizava. Houve intervenção quanto a: estratégias de estruturação de tempo e espaço na sequência narrativa, com apresentação de marcadores e com o uso de datas relacionadas a eventos; e construção de sentido, com o questionamento sobre os significados de palavras e expressões ambíguas.

Na medida em que o diálogo avançava de um encontro de escrita a outro, observamos que a função fática era uma estratégia eficiente para distrair a professora. O uso da função fática buscava distrair a professora por meio de um elogio seguido por um assunto completamente novo, que produzia uma quebra na comunicação. Algo completamente novo no diálogo, um tema, uma palavra produzia uma nova orientação

na sequência enunciativa da conversa, fazendo com que a professora não conseguisse mais acompanhar os sentidos das enunciações de Andrea.

Essa estratégia era produtiva, pois foi observada em diferentes sessões ao longo do ano e meio de encontros semanais, durante o período letivo. Apesar de alguns pesquisadores (PITCAIRN; WISHART, 1994) historicamente assinalarem que esse tipo de ação é improdutivo, no caso de Andrea provaram ser bastante efetivas enquanto a professora não conseguia identificar o padrão.

Geralmente, estratégias só podem ser definidas a partir do princípio de intencionalidade da pessoa que a utiliza (BIALYSTOK, 1990) e, se assim o são, pode-se afirmar que a intencionalidade de Andrea alcançou seu objetivo, e que seu desencadeamento para evitar o enfrentamento de um obstáculo, um problema a ser resolvido na escrita, indica o planejamento e monitoramento da atividade de resolução de problema, havendo a avaliação de sua eficácia, portanto, motivando a repetição de seu uso. Ou seja, as inflexibilidades e fossilizações podem ser estimuladas também pelas condições de socialização, nesse caso, pela professora, que notava a quebra e o resultado que causava no fluxo comunicacional, mas que demorou a identificar a ação que antecipava a quebra, a função que tinha e o objetivo que alcançava na atividade.

Quando a professora identificou o padrão linguístico como indicador do processo de cristalização nos procedimentos de resolução de problemas, passou a intervir com cuidado oferecendo novas possibilidades, uma por vez, de Andrea poder enfrentar as dificuldades que surgiam na sua produção textual.

Quando perguntada sobre o porquê de alguma dificuldade ou como poderia prosseguir seu relato considerando o que vinha antes, dizia: “O porquê é difícil”, “Espera um pouco”, “É um segredo”. Assim que Andrea iniciava o padrão de desencadeamento da mudança de tema, a professora interferia ou deixava-a prosseguir até determinado ponto para interrompê-la ou apontar abertamente a estratégia, enunciando, por exemplo: “Isso você já me disse” ou “Obrigada, está bem, mas vamos voltar ao texto”. Com esse tipo de posicionamento, observou-se a diminuição da frequência de utilização dos esquemas observados e também

a instauração de novo tipo de diálogo que possibilitou, aos poucos, a produção de algumas mudanças na narração com a introdução de alguns elementos variados, imaginados para além de sua experiência pessoal.

A narrativa criativa é parte do desenvolvimento dos processos da imaginação. Possivelmente os processos de inflexibilidade cognitiva próprios das deficiências intelectuais relacionados às condições de socialização e desenvolvimento se instalem provocando dificuldades no desenvolvimento esperado do processo de imaginação. A partir do que conhecemos dos processos de fala intelectual de Andrea, em que se observavam diferentes tipos de fossilização (ou cristalização) que impediam mudanças nas atividades e na realidade concreta por meio do faz de conta, foi decidido que a mediação na produção escrita deveria pautar-se em nossa interpretação do desenvolvimento do processo de imaginação no texto sobre o brincar de Vigotski (1978).

Nesse sentido, foi formulada a suposição geral de que, na deficiência intelectual, as funções que inflexibilizam a cognição geram obstáculos, ou nós, no desenvolvimento do processo de imaginação, impedindo o desencadeamento flexível das funções de generalização e abstração (BLOCH, 1997). Esse processo de inflexibilidade provoca o enfraquecimento da dialética entre flexibilidade e atuação, impedindo o desdobramento do campo semântico, privilegiando a geração de formações que se pareciam com bolhas nos campos semânticos, que dificultavam ou impediam a transferência de conteúdo ou traços de significados a outros significados, num mesmo campo, e a análise e síntese desses significados em diferentes sentidos.

Visto que o faz de conta provoca o descolar do concreto para a criação de mundos possíveis, flexibilizando as funções de pensamento verbal de generalização e abstração, a intervenção nesse sentido, a longo prazo, pode gerar a instalação de processos flexíveis na imaginação. As práticas dialogadas ora guiadas, ora individuais permitiriam a substituição paulatina de significados concretos, um a um, por significados alternativos, provocando novo desenvolvimento do pensamento verbal.

A seguir, apresentamos trechos da produção de texto dialogada com Andrea, resultado de um processo de oito sessões de cerca de uma hora cada. As sessões eram planejadas de uma a outra, seguindo a dinâmica

de pesquisa-ação ou de ação-reflexão-ação modificada. A série de sessões foi iniciada por uma conversa sobre as novelas que Andrea assistia; ela, então, descreveu uma personagem de que gostava. Na sessão descrita a seguir, Andrea (A) queria contar sobre o pai da personagem e fazer um texto descritivo sobre ele antes de narrar um evento no qual o pai da personagem teria participado, em diálogo com a professora (S).

S: Vamos lá, então. Tem que falar do pai dela. O pai da (nome da personagem). Imagina o pai dela como é. Não pode ser baixinho e nem bonzinho e um pouquinho gordinho com o cabelo branco, igual a pai de alguém que eu conheço, não. Tem que ser um pai diferente. Vamos lá, para a gente disfarçar.

A: Meu pai não é assim (fazendo de conta que era a personagem).

S: Ahh... Não é não? Como é o seu, então?

A: Ah, meu pai é baixinho.

S: É igualzinho ao que eu falei.

A: Não, não tem cabelo branco.

S: Não tem cabelo branco ainda não?

A: Não.

S: Qual é a cor do cabelo dele? Branco e preto igual ao Botafogo, hein? (time que Andrea conhecia).

A: Não.

S: Grisalho?

A: Acho que é preto.

S: Vamos imaginar o pai dela, o pai da X (personagem).

A: Eu vou criar...

S: Um pai, isso, ótimo (acompanhando as ações de Andrea no computador).

A: Um pai aí dentro (história sendo escrita no computador) mas com as mesmas características do meu.

S: Ah, não vale, eu vou descobrir quem é ele. Não, não vale, eu não quero saber (quem é). Inventa um pouco aí, pode fazer algumas características iguais às do seu pai e outras iguais ao do pai de outra pessoa.

A: Não dá não.

No trecho do diálogo mantido enquanto Andrea escrevia seu texto, nota-se a dificuldade que ela enfrentava em substituir as características de seu pai por algumas de um outro pai. Andrea tinha tentado usar o nome do próprio pai para o personagem, mas diante da insistência da pesquisadora, resolveu utilizar Mauro. Em seguida, decidiram as características de Mauro, que seria um personagem mau e um ladrão de banco (visto que para Andrea seria difícil caracterizar o pai como alguém mau ou um ladrão), mas ela não aceitou a sugestão.

S: Tem que ser (um mau) especializado. Ladrão.

A: Deve ser de...

S: De banco!

A: Esse não.

S: Então de...

A: De terras.

S: De terras, é ótimo. Ladrão de terras tem um nome, deixa eu ver. Quem é ladrão de terras se chama

[...]

S: Grileiro.

A: O que é que é isso?

A professora então pega o teclado para escrever grileiro. Andrea então pergunta, se a letra da professora não vai ficar diferente da dela.

S explica que com o computador isso não acontece. Foi assim que duas mudanças foram introduzidas: o nome do personagem e o que fazia.

Ao discutirem as atividades da personagem, a filha do grileiro, Andrea desencadeia um *script* conhecido, denominado *script* da semana, ou seja, um rol de informações sempre usadas com os mesmos termos na mesma sequência, independentemente do contexto sociocomunicativo.

A: Eu vou colocar: segundas e quartas ela faz natação lá no CEI.

S: Ela vai nadar na Água Mineral, porque ela é uma menina esportiva, né? Hein?

A: Por que ela não pode nadar onde eu nado?

S: Porque ela já faz um monte de coisas que você faz. Todo mundo vai achar que é você. Aí vão falar: Ah, isso aqui ficou muito fácil, ela só pensou nela e escreveu.

A: Não é. Eu não...

S: Não é você não. Eu também sei que não é você.

A: Tá bom, vou colocar, então.

S: Tá bom, segundas e quartas... (lendo o trecho já escrito)

A: É... segundas e quartas, segunda-feira até quarta-feira.

S: Segunda até quarta, vai falar que terça ela também faz: segunda, terça e quarta (tentando aproveitar a deixa de Andrea, para introduzir mudança no *script*).

A: Então não pode.

Quando S ensina a Andrea como fazer a mudança, ela começa a mexer no sapato, indicando que algo na atividade estava difícil.

S: [...] Agora vai limpar o outro sapato?

A: Eita, onde eu tô?

S: Tá ali, ó, no finalzinho, segundas e quartas.

A: Cheiro de alguma coisa.

S: Cheiro de quê? Ah, de cigarro. (Alguém estava fumando no corredor externo).

A: Ainda bem que sou boa de faro.

S: Eu tô vendo.

A: Segundas e quartas, ela...

S: Segundas e quartas, como é o tempo. Você vai lá e põe uma vírgula, tá? [...] (observando que Andrea estava revendo o trecho e o tempo verbal).

A: Ué, como é que você sabe português?

S: Eu falo português, você também...

A: Ah tá.

S: Aí, eu estudei português...

A: Tá certo. Mas você está me ensinando algo que eu já estudei, também.

S: Ótimo, você me ensina também coisas que você lembra...

A tentativa de introduzir uma pequena mudança no *script*, com a mudança do lugar onde a personagem nadava ou o dia da semana, com a introdução de terça-feira, é enfrentada por Andrea como algo difícil de ser feito. Ela começa a mexer no sapato, a limpá-lo e quebra duas vezes a comunicação com a introdução do cheiro percebido e do fato de ser boa de faro, expressão usada como fórmula cultural, e com a pergunta sobre como a professora saberia português.

As quebras de comunicação provocam rupturas nos diálogos, tornando-os ambivalentes. No exemplo, a professora continua pensando que está falando sobre ela falar a língua portuguesa, e Andrea estava se referindo à experiência passada, que é de sua história na escola, em que aprendeu a disciplina língua portuguesa.

Em seguida, Andrea introduz a sexta-feira, pois o *script* quando desencadeado inclui esse dia na semana: segunda, quarta e sexta. Então, fica na dúvida se sexta se escreve com x ou s.

A: É com x, x?

S: X.

A: Parece cesta de lixo.

S: É, só que cesta de lixo é com c e s, c e s.

A: Qual é a diferença entre cesta de lixo e sexta?

Esse tipo de pergunta é bem interessante, pois a curiosidade em distinguir palavras homófonas pode indicar um caminho alternativo para a produção de generalização e abstração no campo semântico. Pode-se pensar em campos semânticos formados por homófonos e não pelo sentido. E que a semântica, como estudo dos significados e sentidos, se ligue à forma e as diferenças de forma, gerando ferramentas mediacionais que desenvolvam generalizações (transferências flexíveis de conhecimento) e abstrações (análise e síntese de conhecimentos), que gerem, por sua vez, as diferenciações de sentido (ou orientação subjetiva dos significados).

Na continuidade da conversa, notam-se as dificuldades da mediação dialogada, pois a professora não acompanhou o pedido de esclarecimento de sentido a partir da forma, dando uma explicação ortográfica, de forma, isto é, fixa no significante, e não de sentido como requerida, isto é, de conteúdo, ampliando a discussão para a diferença de significados dos homófonos /sesta/, indicando que Andrea possivelmente tenha entendido que a professora não acompanhou seu raciocínio, e, possivelmente, resolveu aceitar a possibilidade de continuidade do diálogo a partir da definição do problema como ortográfico – o que informa assimetria ou desigualdade no jogo de poder na interação, isto é, nas condições de socialização, às quais estava submetida.

A sessão continua e, na discussão final, a professora chama atenção para a inversão de palavras no título, mas Andrea não acata a sugestão, dizendo que era assim mesmo que queria.

Comentários conclusivos

O diálogo promove o fazer com o outro, em condições em que observação e escuta do mediador enfocam, histórica e situadamente, as nuances da produção de conhecimento suas e do outro. A intervenção em pedagogia dialógica é marcada por dinâmicas de responsividade mútua e respeito críticos às tomadas de decisão dos interlocutores e entre processos de mediação implícita e explícita que promovem o desenvolvimento tanto da estudante quanto da professora. A mediação implícita destaca-se pelas intervenções planejadas pela professora, a fim de melhorar o desempenho das FE como um todo, em uma dinâmica entre memória de trabalho, inibição e flexibilidade cognitiva. A interlocutora com SD é convidada a lembrar-se de eventos de sua vida, do que foi dito no curso da atividade, a escolher entre diferentes opções de personagens e eventos e a escrever e imaginar, entre outras ações que fazem sentido a partir de conversas prévias com a professora sobre suas experiências pessoais.

A mediação implícita, por sua vez, é percebida em momentos que fogem ao planejamento, tendo impacto tanto no desenvolvimento da adolescente quanto da professora, percebida pela carga afetiva no curso da comunicação. Ao se deparar com atividades em que sentia dificuldade em realizar como escritora, desencadeou ações que intencionalmente visavam distrair a professora e desviar a sua atenção para não realizar a atividade. Esse posicionamento foi observado como uma expansão da produção de conhecimento e participação agencial nas interações em que as pessoas com SD usam de suas forças nas relações interpessoais para se esquivar de desafios cognitivos.

Neste trabalho, compreendemos que o posicionar-se da adolescente aponta à flexibilidade cognitiva, pois depende de antecipações futuras, de que sua ação a livrará do que não quer fazer; e da inibição, pois ao invés de uma reação direta com a enunciação de “não vou fazer” ou de choro, indica sutileza; e, possivelmente relacionando-se à Memória de Longo Prazo, pois pode ser uma reminiscência de experiência anterior.

Por outro lado, a professora, ao se deparar com a pergunta de sua interlocutora, sobre a diferença entre sexta e cesta, destaca, que nem

sempre, no fluxo interativo, o mediador adulto consegue lidar com todas as informações e inovações introduzidas pelo interlocutor-estudante para orientar suas ações a fim de possibilitar novas condições de socialização e desenvolvimento. Isso repercute na narrativa da professora, que registra as possibilidades interpretativas para orientar a reflexão e o aprendizado à transformação de seu próprio fazer.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Luciano Ponzio. São Carlos: Pedro & João, 2010. (Original publicado em 1924).

BARBATO, Silviane. A criança no início da escolarização: brincadeira e fala como pontes para a aprendizagem. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, M. F. *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju, SE: Edunit, 2016. p. 23-52.

BARBATO, Silviane; BERALDO, Rossana. Polemic forums in blended learning as new strategies for a borderless higher education. In: DI GESÚ, Gabriela; GONZÁLEZ, Maria Fernanda (org.). *Cultural views on online learning in Higher Education: a seemingly borderless class*. US: Springer, 2020 (Cultural Psychology of Education, v. 13). Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-63157-4_5#citeas

BENNET, Stephanie J.; HOLMES, Joni; BUCKLEY, Sue. Computerized memory training leads to sustained improvement in visuospatial short-term memory skills in children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 118, n. 3, p. 179-192, 2013.

BIALYSTOK, Ellen. *Communication strategies*. Oxford: Blackwell, 1990.

BLOCH, Silviane Bonaccorsi Barbato. *O processo de produção textual de uma jovem com Síndrome de Down: explorando novos espaços discursivos*. 1997. xii, 260 f., il. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42522>. Acesso em: 4 abr. 23.

BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1986.

BUCKLEY, Sue; BIRD, Gillian; SACKS, Ben; ARCHER, Tamsin. A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, v. 9 n. 3, p. 54-67, 2006. Disponível em: <https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/09/3/comparison-mainstream-special-education-teenagers-down-syndrome-implications-parents-teachers/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

DAUNHAUER, Lisa A.; FIDLER, D.; HAHN, Laura; WILL, Elizabeth; LEE, Nancy Raitano; HEPBURN, Susan. Profiles of Everyday Executive Functioning in Young Children With Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 119, n. 4, p. 303-318, 2014. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4512669/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

DAUNHAUER, Lisa; ROBINSON, Cordelia; HEPBRUN, Susan. Caregiver report of executive functioning in a Population-Based Sample of Young Children with Down syndrome. *Am. J. Intellect Dev Disabil*, v. 116, n. 4, p. 290-304, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21740257/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

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

FIDLER, Deborah J.; MOST, David. E.; PHILOFSKY, Amy. D. The Down syndrome behavioural phenotype: taking a developmental approach. *Down Syndrome Research and Practice*, v. 12, n. 3, p. 37-44, 2009. Disponível em: <https://cdn.dseonline.app/pubs/a/reviews-2069.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1976.

JARROLD, Christopher; NADEL, Lynn; VICARI, Stefano. Memory and neuropsychology in Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*. Disponível em: <https://cdn.dseonline.app/pubs/a/reviews-2068.pdf>
Acesso em: 4 abr. 2023.

KRESS, Gunther. A social-semiotic Theory of Multimodality. In: KRESS, Gunther (org.). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2009.

LEE, Nancy Raiano; FIDLER, Deborah J.; BLAKELEY-SMITH, Audrey; LEONTIEV, Alexei. Atividade e Consciência. In: LEONTIEV, Alexei (org.). *Atividade, consciência e personalidade*. 1997/2009. Tradução de Maria Silvia Cintra Martins. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>.
Acesso em: 4 abr. 2023.

LINELL, Per. *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

MARTIN, Garry E.; KLUSEK, Jessica; ESTIGARRIBIA, Bruno; ROBERTS, Joanne E. Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in Language Disorders*, v. 29, n. 2, p. 112-132, 2009. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860304/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

MATUSOV, Eugene. *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science, 2009.

MERCER, Neil. The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal analysis. *Journal of the Learning Sciences*, v. 17, n. 1, 2008, p. 33-59.

PITCAIRN, Tom K.; WISHART, Jennifer G. Reactions of young children with Down's syndrome to an impossible task. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 12, p. 435-489, 1994.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Ana Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Tradução de Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROBERTS, Lynette V.; RICHMOND, Jenny L. Preschoolers with Down syndrome do not yet show the learning and memory impairments seen in adults with Down syndrome. *Developmental Science*, v. 18, n. 3, p. 404-419, 2015. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25283764/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMMETVEIT, Ragnar. Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In: WOLD, Astri Henn (org.). *The dialogical alternative*. Oslo: Scandinavian University Press, 1992. p. 19-44.

ROSA, Alberto. The reflective mind and reflexivity in Psychology. In: MARSICO, Giuseppina; RUGGERI, Ruggero A.; SALVATORE, Sergio (org.). *Reflexivity and Psychology*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2015. (Yearbook of Idiographic Science).

ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Maria Fernanda. Values, virtues, citizenship, and self from a historical and cultural approach. In: BRANCO, Angela Uchoa; VALSINER, Jaan (ed.). *Cultural Psychology of Human Values*. Greenwich: Information Age, 2012. p. 3-29. (Advances in Cultural Psychology Series)

SKOTKO, Brian G.; LEVINE, Susan P.; GOLDSTEIN, Richard. Self-perceptions from People with Down Syndrome. *Am. J. Med. Genet. A.*, n. 155A, ed.10, p. 2360-2369, 2011. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/ajmg.a.34235>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SOUZA, Fabiola Ribeiro de. *Compensação e emoção de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. 2019. 183 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35288>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SOUZA, Fabiola Ribeiro de; BARBATO, Silvine. Compensation of intellectual disability in a relational dialogue on Down Syndrome. *Outlines – Critical Practice Studies*, v. 21, n. 1, p. 49-68, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341165565_Compensation_of_intellectual_disability_in_a_relational_dialogue_on_Down_Syndrome. Acesso em: 4 abr. 2023.

VIANELLO, Renzo; LANFRANCHI, Silvia. Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class. *Life Span and Disability*, v. 14, n.1, p. 75-84, 2011. Disponível em: <https://www.research.unipd.it/retrieve/e14fb267-9974-3de1-e053-1705fe0ac030/RVSL%20Life%20span%20ENG%202011%20Positive%20effects.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

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

VIGOTSKI [VYGOTSKY], Lev Semenovitch. Interaction between learning and development. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by Vera John-Steiner, Michael Cole, Ellen Soubberman and Sylvia Scribner. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91.

VIGOTSKI [VYGOTSKY], Lev Semenovitch. *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, James. Mediation. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James. (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 178-19.

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

