

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

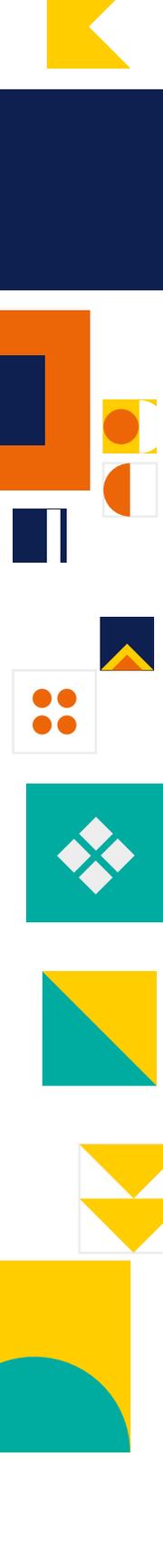
- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

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

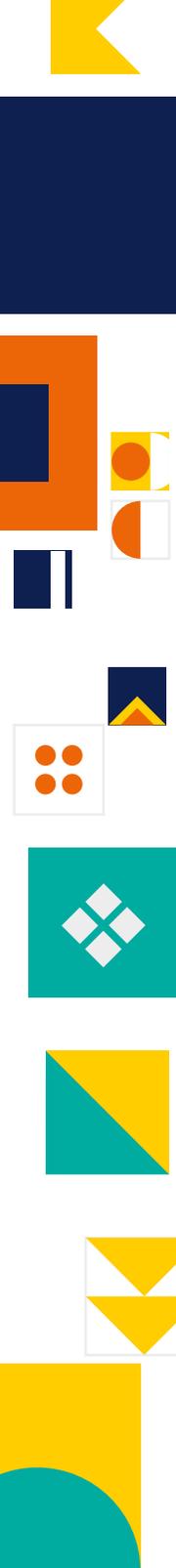
Capítulo 10 . 219

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

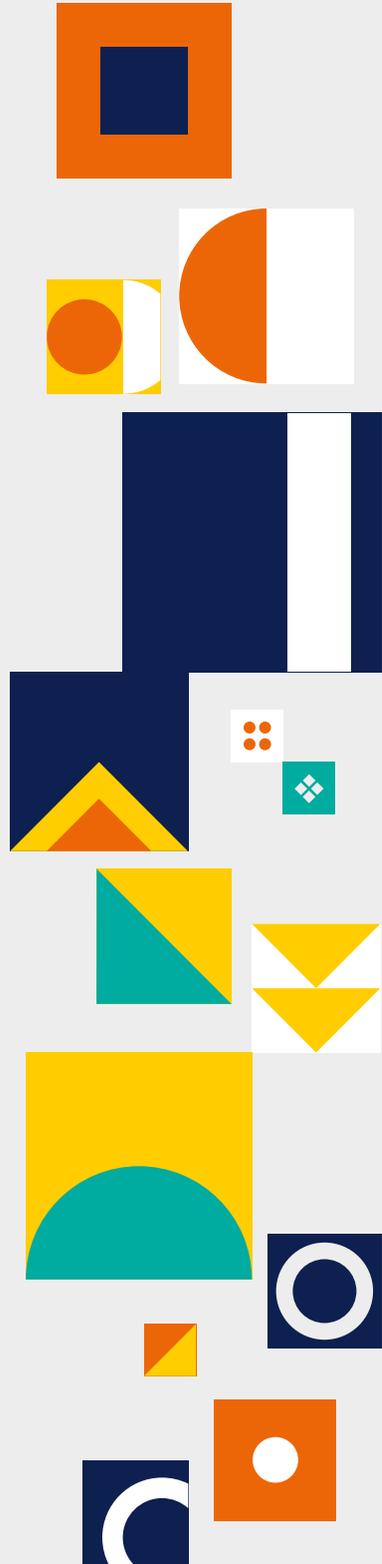
Maria do Amparo de Sousa

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 4

Autismo em tempo de inclusão: percursos do caso Rafael

Emilene Coco dos Santos

Juliana Eugênia Caixeta

Neste capítulo, apresentamos três anos do processo de inclusão de Rafael (nome fictício), estudante que tem Transtorno do Espectro Autista (TEA), regularmente matriculado em uma escola municipal de Vitória-ES. Trata-se de uma narrativa sobre o percurso de uma equipe de profissionais comprometida em construir mediações pedagógicas valorosas para o processo de inclusão de Rafael.

Nesse percurso, abordamos os desafios vividos pela equipe pedagógica e, principalmente, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a atuação para o processo de inclusão de Rafael. O foco do relato está no desenvolvimento de estratégias de ensino promotoras de inclusão, o que implica reconhecer a neurodiversidade como condição de existência humana.

Entendemos que o processo de ensino para todas e todos, na escola, se pauta nas possibilidades e não nos déficits, nas supostas faltas ou nas crenças historicamente construídas e socialmente compartilhadas sobre como é ser uma pessoa com autismo na escola.

Do autismo ao Transtorno do Espectro Autista

As primeiras publicações que descreveram de forma sistematizada peculiaridades do autismo foram os estudos de Leo Kanner (1943) e

Hans Asperger (1944). À época, Leo Kanner, nos Estados Unidos, classificou e nomeou um conjunto de comportamentos atípicos observados em 11 crianças, como sintomas do autismo de contato afetivo; esses comportamentos se relacionavam ao isolamento social, dificuldades expressivas de interação, estereotípias e ecolalias.

Um ano depois, Asperger, na Áustria, sistematizou a Síndrome de psicopatia autista. Como toda síndrome, esta, conhecida mais popularmente como Síndrome de Asperger, englobava um conjunto de sintomas: dificuldade de interagir, dificuldade de se comunicar, comportamentos repetitivos e desajeitados.

A publicação dos trabalhos de Kanner e Asperger suscitaram questionamentos sobre como se diagnosticar uma pessoa com características típicas dos dois quadros. Além disso, investigações futuras a essas pesquisas evidenciaram que as características em termos de intensidade e de tipicidade com a síndrome/distúrbio eram variadas (SILVA, 2017).

Nesse processo histórico, Paoli e Sampaio (2020) destacam a atuação da psiquiatra Lorna Wing, que defendeu a ideia de um *continuum* autista. Nas palavras dos autores, a proposição do *continuum* deriva de “observações mostrando que as crianças podem mudar de um ponto a outro em seus processos de desenvolvimento com o aumento da idade ou por meio de processos interventivos em diferentes ambientes” (PAOLI; SAMPAIO, 2020, p. 208).

Com isso, percebemos que o autismo avança em termos de concepção a partir de investigações feitas na área médica, mas, também, educacional e psicológica. Todo esse esforço de compreender o autismo como uma diversidade de condição de ser e existir no mundo viabilizou a nomenclatura e o entendimento que temos atualmente: Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Transtorno do Espectro Autista é classificado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) comunicação social e interação social; e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

Apesar do avanço que a compreensão do TEA representa, reconhecemos que a ciência ainda sabe pouco, falta consenso sobre as causas e a relação

entre o desenvolvimento e a psicopatologia (BOSA, 2002; VASQUES, 2014). No entanto, não falta consenso com relação à necessidade de estimulação e inclusão das pessoas com TEA desde a primeira infância.

Por isso, defendemos que a escolarização no ensino comum é condição fundamental para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiência, incluindo as crianças com TEA. Incluir é oportunizar experiências de troca, primordiais para a transformação humana, a convivência e a aprendizagem de comportamentos mais adequados socialmente, e o espaço escolar possibilita essa vivência de experiências infantis a partir da relação com outras crianças. Além disso, a escola assume sua função social quando propõe um ensino que considere as peculiaridades de todas e todos.

TEA e escolarização: da exclusão para a inclusão

Historicamente, a escolarização da criança com autismo ficou sob a responsabilidade de instituições filantrópicas especializadas em Educação Especial. Muitas vezes, o atendimento a essa criança, nessas instituições, baseava-se no modelo clínico médico, no qual o trabalho educativo estava centrado na deficiência do aluno, cristalizando a imagem da criança com autismo ao seu diagnóstico e (pre)determinando uma incapacidade de aprender e se desenvolver devido à sua capacidade ou incapacidade de interação com o grupo.

As mudanças no fazer pedagógico com relação às crianças com autismo foram possíveis a partir da problematização do próprio conceito de autismo, empreendido pela abordagem interacionista de aprendizagem e desenvolvimento (SILVA, 2020). Essa problematização não se centrava na deficiência em si, mas nos contextos sociais de produção, manutenção e reforço das inabilidades dos sujeitos com autismo: não saber falar, não conseguir se comunicar, não interagir.

Essa mudança de olhar tem sido um avanço significativo no processo educacional de estudantes com TEA, apesar de, ainda hoje, haver professores/as que insistem em rotinas rigorosas e conteúdos repetitivos (AGRIPINO-RAMOS; LEMOS; SALOMÃO, 2019).

Ao contrário dessa massificação de conteúdos e rotinas, entendemos que a escolarização dos/as alunos/as com TEA perpassa experiências significativas de aprendizagem, que precisam ser descobertas e tecidas na interação e relação entre professor/a-aluno/a e professor/a-alunos/as. Nesse contexto, é essencial problematizar a crença de profissionais, mães, pais e sociedade em geral sobre a capacidade de interação de pessoas com TEA.

A crença de que o/a estudante com TEA não interage, ou ainda, que não se importa com o outro tem encontrado cada vez menos respaldo na literatura científica. Paoli e Sampaio (2020) fizeram uma síntese de um conjunto de pesquisas que investigaram a atenção compartilhada e a capacidade de interação de crianças com TEA. O resultado dessa investigação demonstrou que as crianças com TEA interagem por meio de comportamentos sutis, nomeados pela Psicologia Comportamental como comportamentos encobertos. São comportamentos passíveis de observação por meio de indícios, por exemplo: diminuição de movimento corporal, pausa da atividade, risinho no canto da boca.

Com isso, a ciência tem identificado que o fato de os estudantes com TEA virarem as costas ou não fazerem contato visual não implica, linearmente, falta de desejo de interagir. Pesquisas fundamentadas na perspectiva histórico-cultural têm evidenciado que as intervenções educacionais com estudantes com TEA devem se pautar no estímulo a diferentes interações sociais no ambiente escolar e, também, em ambientes não formais de aprendizagem (SILVA, 2020).

Entendemos o desenvolvimento da criança com TEA a partir da abordagem histórico-cultural dos estudos de Vigotski (1983, 1997, 1998), por considerarmos que o sujeito se constitui e se desenvolve nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações nos processos mediados. Intervenções fundamentadas nessa abordagem teórica propõem trocas que favorecem as situações de aprendizagem, de significação de si como ser no mundo, a partir dessa relação estabelecida com o outro.

O sujeito se constitui e potencializa o seu desenvolvimento na relação com os outros sociais, num processo de significação da sua presença no mundo (VIGOTSKI, 1998). Reconhecemos a importância das interações no processo de constituição da pessoa com TEA e ressaltamos que

isso não pode ser ignorado no espaço educacional. É compromisso dos/as profissionais da escola criar momentos variados de experiências sociais que permitam a convivência com diferentes pares, professores/as e alunos/as e com as outras pessoas da comunidade escolar e local. Também é importante que os/as estudantes com TEA interajam com recursos de ensino que favoreçam seu processo de aprendizagem.

No caso de pessoas com TEA, a vivência na cultura é essencial à compreensão das consequências do transtorno. Vigotski (1995) não estudou crianças com autismo, mas identificou que a maior deficiência que pode existir é a social, aquela que exclui, discrimina e cristaliza a identidade da pessoa com desenvolvimento atípico. Por isso, acreditar que estudantes com TEA não interagem, vivem em outro mundo e não nesse que compartilhamos, é promover a exclusão dentro da escola.

O ensino na perspectiva da inclusão escolar é pautado no direito humano que toda pessoa tem de ser educada no ensino formal, em contextos pedagógicos favorecido pelo reconhecimento e valorização das diferenças (BRASIL, 2008). Para isso, não há receitas! Os desafios precisam ser enfrentados pela coletividade da escola com planejamento das ações e diálogo com as famílias. O trabalho multi e interdisciplinar é essencial para a diversidade de concepções e enriquecimento das proposições interventivas (AGRIPINO-RAMOS *et al.*, 2019).

A Educação Inclusiva se baseia no pressuposto de que “temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 12). Em outras palavras, precisamos compreender que as mediações precisam ser diferentes, na escola inclusiva, para que se garanta a igualdade de acesso e de pertencimento à sala de aula, à escola e à sociedade.

Inclusão de estudantes com TEA na escola

A Educação Inclusiva é uma conquista social sem volta e resulta de um processo histórico de lutas contínuas e sistematizadas de mães, pais, das próprias pessoas com deficiências e/ou transtornos, além de profissionais

da Saúde, da Educação e de outras áreas, por educação digna a seus familiares, pacientes e estudantes. Portanto, tem sido tecida em espaços de contradição, de lutas de forças, mas, para além disso, tem se constituído como representação social (ALMEIDA; CAMPOS, 2020), ou seja, um entendimento de que se trata de uma Educação democrática, solidária e inovadora, ainda que tenhamos pesquisas que evidenciem os desafios de sua implementação nas diferentes instituições de ensino no Brasil e no mundo.

Na seção anterior, discutimos o processo de escolarização da pessoa com TEA, destacando que um relevante desafio tem sido atribuído à dificuldade de interação das pessoas com esse transtorno. No entanto, já apresentamos argumentação de que a ciência, na área da Saúde, Educação e Psicologia, principalmente, tem, cada vez mais, identificado que há uma incompreensão quanto às maneiras específicas de interação da pessoa com TEA.

Nesse sentido, o que poderia ser utilizado como argumento para segregar pessoas com TEA, contemporaneamente, é utilizado como argumento para inclui-las na escola regular. Para isso, essa escola precisa se pautar em um conjunto de intervenções que visem promover o desenvolvimento de qualquer criança, adolescente e adulto, rompendo com modelos classificatórios que predeterminam as possibilidades de desenvolvimento a partir de suas supostas limitações.

Romper com a padronização da escola, talvez, seja o maior desafio que ainda temos, uma vez que esse rompimento implica ressignificar conceitos de ensino e aprendizagem (MANTOAN, 2003). A escola para todos e todas não usa as mesmas estratégias de ensino; ao contrário, procura investigar as características de cada estudante e do conjunto deles/as para juntos/as construir espaços pedagógicos diversificados e enriquecidos com a convivência de diferentes pessoas, com opiniões e habilidades distintas. Trata-se de uma nova forma de se fazer Educação: não imposta, mas dialogada; não padronizada, mas diversificada.

É preciso superar a concepção da escola como lugar voltado para a socialização e adaptação das atividades com o acesso ao currículo. As pesquisas pautadas na perspectiva da Educação Inclusiva indicam “[...] a necessidade da construção de espaços colaborativos; refletir sobre o ensinar/aprender desses sujeitos e sobre os saberes/fazeres implicados

nesse complexo e multideterminado processo” (VASQUES, 2008, p. 9). Nesse contexto, é urgente que os/as docentes se desloquem no sentido de aprender sobre o Transtorno do Espectro Autista, mas, para além disso, que se posicionem como professores/as comprometidos/as com o fazer pedagógico inclusivo. Segundo Bottanero (2010), isso implica a capacidade de o/a professor/a: a) acreditar que o/a aluno/a, nesse caso, com TEA, é capaz de aprender (RODRIGUES, 2018); b) construir redes de apoio e suporte; e c) desenvolver estratégias de ensino diversificadas e inovadoras.

No que se refere à inclusão de estudantes com TEA, é inegável que, independentemente do nível de apoio que se fizer necessário¹ o atendimento educacional precisa ser multidisciplinar. O/a professor/a regente da turma com o/a estudante com TEA deve interagir com o/a professor/a especialista do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008) para juntos/as fazerem planejamentos de intervenções, construção e/ou escolhas de recursos de ensino e adequações curriculares, quando necessário.

Por certo, podemos acreditar nas possibilidades de escolarização dos/as estudantes com TEA, sem desconsiderar ou minimizar as dificuldades e desafios desse processo. As principais queixas dos/as professores/as são: formação profissional inadequada ou insuficiente; ausência de comunicação entre eles/as e o estudante com TEA; sentimento de solidão, impotência e estresse (CAPELLINI; SCHIBUKAWA; RINALDO, 2016).

Nesse contexto, a superação desses desafios é um trabalho coletivo, que “envolve discussões e embates entre diferentes esferas (governo, sociedade, escola e indivíduo), em que seja possível refletir sobre que escola queremos construir e que indivíduos pretendemos formar” (MELO; LIRA; FACION, 2005, p. 65). Pensando nisso, podemos compreender que várias intervenções são necessárias:

- a) quanto à formação inicial: as Instituições de Educação Superior têm que prover disciplinas e/ou projetos de ensino/pesquisa/

¹ Nível 1 – exige apoio; nível 2 – exige apoio substancial; e nível 3 – exige apoio muito substancial (APA, 2014, p. 52).

extensão que discutam e possibilitem a relação entre a teoria e a prática educacional no contexto da Educação Inclusiva;

- b) quanto à formação continuada: os/as docentes precisam se comprometer com sua própria formação, haja vista que a Educação Inclusiva é uma realidade no Brasil desde 1990, quando nosso país assinou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, conseqüentemente, aceitou a implantação de uma escola para todos e todas. Portanto, em 30 anos, vários cursos de formação continuada já foram ofertados em diferentes estados e no Distrito Federal, inclusive pelo próprio Ministério da Educação. Portanto, é necessário que os/as docentes também se responsabilizem por sua falta de formação, por seu desinteresse (OCTÁVIO *et al.*, 2019). Por outro lado, as Secretarias de Educação de municípios, estados e do Distrito Federal têm o compromisso de prover processos formativos para os/as docentes, conforme previsto em diferentes leis nacionais, estaduais e distritais. Quanto à formação, sugerimos que haja investimento em formação continuada em serviço na qual os/as docentes sejam acompanhados em sua prática docente, refletindo sobre sua prática e tendo o apoio necessário para a superação das dificuldades e promoção de estratégias e recursos de ensino inclusivos (MANTOAN, 2003);
- c) quanto ao conceito e características diagnósticas do TEA, o/a docente pode estudar sobre o transtorno em publicações científicas disponíveis, por exemplo, em buscas nas páginas Scielo e Google Acadêmico. Ainda, pode procurar a orientação no Atendimento Educacional Especializado de sua escola (BRASIL, 2008);
- d) quanto às crenças, elas precisam ser problematizadas em encontros coletivos de coordenação pedagógica na escola e, também, individualmente, a partir do acesso a informações científicas sobre o transtorno;
- e) quanto aos sentimentos de solidão e estresse: convém que a gestão escolar assuma a função de acolher os/as docentes e atue para o trabalho colaborativo entre os/as diferentes profissionais da escola,

inclusive, profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Deve, também, acionar a rede de apoio em Saúde, que pode oferecer tanto orientação quanto apoio psicossocial ao/à docente.

A inclusão do/a estudante com TEA ainda tem sido um desafio na contemporaneidade; no entanto, pesquisas como as de Lemos, Salomão, Aquino e Agripino-Ramos (2016) e Almeida e Campos (2018) evidenciam que os/as professores/as têm, pouco a pouco, principalmente, na interação com estudantes com TEA, reformulado suas concepções sobre eles/as e sobre o processo de incluí-los/as na escola regular. Capelline e colaboradores (2016) complementam, afirmando que os comprometimentos referentes às interações sociais, aos processos de comunicação e comportamentos estereotipados podem gerar dificuldades de aprendizagem. No entanto, essas podem ser superadas quando as estratégias de ensino contemplam as especificidades do/a estudante com TEA, focando a atuação nas potencialidades deste/a, vislumbrando sua inclusão, dos/as colegas e, também, do/a profissional da inclusão. Como defende Santiago (2004), professor/a excluído/a não consegue empreender processos pedagógicos inclusivos. Daí a necessidade de que o processo educacional contemple todas e todos da comunidade escolar.

Inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental

A inclusão escolar possibilita à pessoa com TEA o encontro com seus pares, cada um/a com sua singularidade e talentos, o que muitas vezes não acontece em outros espaços pelos quais circula que, frequentemente, priorizam um atendimento individual.

A criança contemporânea é uma criança indissoluvelmente ligada ao espaço escolar, que lhe atribui o lugar social. Por isso, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade.

Corroborando com essa ideia, Kupfer (2007, p. 36) explica que “[...] a história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação.

O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória”. No Brasil, desde 2009, a escolarização da criança pequena é obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Educação Infantil é sequenciada pelo Ensino Fundamental – anos iniciais. Atrrelada à Educação Infantil, que tem como missão prover contextos pedagógicos que viabilizem o brincar, o conviver, o expressar, o protagonismo, a exploração do ambiente natural e cultural e o autocohecimento, os anos iniciais do Ensino Fundamental continuam investindo em contextos educacionais potencialmente lúdicos, com o intuito de criar mediações que favoreçam a progressiva sistematização do conhecimento.

No Ensino Fundamental – anos iniciais, é esperado que a criança seja estimulada a observar os fenômenos naturais e culturais, formular hipóteses sobre eles, analisar elementos do contexto de modo “a elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2017, p. 58). Para isso, precisam experienciar a vida e, no caso das crianças com TEA, à sua maneira; por meio de seus comportamentos (a)típicos; com sua expressividade peculiar (RODRIGUES, 2018).

Assim como toda criança, a criança com TEA também tem direito a participar desse processo ativo de construção do conhecimento junto com as outras crianças e com os/as docentes responsáveis pela condução desse processo. A interação interpessoal é fundamental para a concretização da Educação Inclusiva, que traz benefícios tanto para a criança com desenvolvimento atípico, na medida em que terá contato com diferentes crianças e, conseqüentemente, com diferentes habilidades sociais, comunicativas e linguísticas. Essa convivência gera oportunidades para a criança com TEA, uma vez que poderá observar e ter experiências interativas com crianças com desenvolvimento típico, podendo exercitar e aprimorar suas habilidades sociais, comunicativas e linguísticas com seus pares, tendo a oportunidade de se apropriar de novos comportamentos pró-sociais e conceitos científicos. O processo inclusivo também favorece o desenvolvimento de crenças positivas nas famílias das crianças com TEA, que passam a ressignificar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (NASCIMENTO; CRUZ, 2014).

Da mesma forma, a convivência com os pares favorece as crianças com desenvolvimento típico, que terão oportunidade de conviver com uma criança que apresenta especificidades comportamentais, o que requer empatia, colaboração e solidariedade. A pesquisa de Agripino-Ramos e colegas (2019) demonstrou que as crianças com desenvolvimento típico tendem a se interessar em brincar com crianças com TEA. No entanto, elas nem sempre compreendem as especificidades dos/as colega, indicando a necessidade de intervenção por parte das/os docentes na mediação de atividades interativas, inclusive, para explorar o conceito de diversidade para as crianças. Nas palavras das autoras, “ter crianças com TEA no mesmo ambiente de ensino não necessariamente é o bastante para que as demais crianças desenvolvam atitudes positivas, sendo preciso também o estabelecimento de estratégias que favoreçam as concepções e as interações nesses contextos” (AGRIPINO-RAMOS *et al.*, 2019, p. 8).

Com relação à atuação docente, em contexto de inclusão de crianças com TEA, Schmidt (2018) e Monteiro e Bragin (2016) explicam que professores/as têm empreendido práticas pedagógicas restritivas, que mais se pautam nas próprias crenças sobre o que a criança com TEA é capaz de fazer do que, de fato, nas possibilidades reais de desenvolvimento da pessoa. Por isso, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) consideram relevante que o/a docente conheça o/a estudante com TEA no sentido de identificar seus interesses e habilidades com vistas a planejar intervenções com diferentes recursos de ensino, inclusive, com tecnologias assistivas, em diferentes ambientes, que favoreçam o processo inclusivo.

Dada a diversidade de quadro clínico possível para crianças com TEA, essa variedade direciona o/a docente para uma investigação de si mesmo/a, de sua prática e, também, da criança com a qual trabalha e da relação que estabelece com ela. Isso é relevante porque a criança com TEA pode não responder adequadamente a um comando por não o ter compreendido e não por ignorar a atividade, preferindo o isolamento (CAMARGO; BOSA, 2009).

Isso conduz à necessidade de o/a docente da turma regular trabalhar em parceria com profissionais de outras áreas para juntos/as encontrarem as estratégias e recursos de ensino favorecedores da inclusão de cada

criança. Dentre esses/as profissionais, destacamos o/a professor/a especialista do Atendimento Educacional Especializado, que é responsável por orientar o/a professor/a regente e acionar redes de apoio para o processo de inclusão da criança com TEA, que, geralmente, é atendida por psicólogos/as, terapeutas ocupacionais, pedagogos/as clínicos/as, fonoaudiólogos/as, fisioterapeutas, nutricionistas e/ou médicos/as. O atendimento especializado vai depender da necessidade de apoio de cada criança com TEA. Contudo, é preciso tentar estabelecer um diálogo entre os/as profissionais, para que atuem em parceria. É necessário tecer teias que enlacen possibilidades de atuação colaborativa.

Quanto à atuação docente, na sala regular, o/a professor/a pode utilizar diferentes estratégias de ensino. Não há receita! A flexibilidade em termos de concepção e de atuação é essencial, pois uma concepção que precisa ser problematizada é falta ou restrição de comunicação das pessoas com TEA (ALVES; ALMEIDA, 2018). Um olhar atento para as suas formas específicas de comunicação pode indicar que estas não se dão de forma verbal, mas por um movimento expressivo, uma risada improvisada e/ou inesperada.

Para favorecer a inclusão de crianças com TEA, as atividades pedagógicas pautadas no brincar, no imaginar e no conviver são desencadeadoras de desenvolvimento (MONTEIRO; BRAGIN, 2016). Estimular o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e psicomotor da criança. Vigotski (1998, p. 35) explica que “a ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento”.

Entendemos que o foco da atuação pedagógica, no Ensino Fundamental, anos iniciais com turmas inclusivas das quais crianças com TEA fazem parte, deve se centrar na promoção das interações interpessoais, para a compensação das consequências limitadoras que o transtorno pode ter provocado (VIGOTSKI, 2011). Essa atuação deve valorizar a forma específica de a criança se posicionar no mundo, o que exige aproximação por parte do/a docente e, também, o trabalho interdisciplinar e com recursos

de ensino diversificados: objetos concretos, cartões com imagens, cartões com imagens e palavras, recursos digitais (ALVES; ALMEIDA, 2018)

Negar à criança com TEA a oportunidade de se socializar, à sua maneira, ou, por meio de estratégias pedagógicas restritivas limita a sua atuação e é uma violência simbólica produzida na escola. Ações pedagógicas que, todos os dias, se pautam na mesma rotina e na mesma atividade – por exemplo, contar a história da Chapeuzinho Vermelho – não se relacionam com mediações capazes de levar a criança com TEA ao desenvolvimento de novos comportamentos pró-sociais, com a construção de novos conceitos e de novas possibilidades de atuação na escola e na sociedade.

Incluir a criança com TEA vai além de colocá-la em uma escola regular, numa sala regular: é proporcionar a essa criança oportunidades de aprendizagens significativas, que se tecem na vida que construímos cotidianamente com os outros sociais. Para isso, é essencial ver essa criança como potencialmente capaz de expressar o que sente, participar de um grupo social e se desenvolver com ele e a partir dele, em toda a sua singularidade.

A educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, tendo em vista suas finalidades e implicações para a qualidade de vida e a atuação cidadã. Nesse sentido, as oportunidades educacionais para a criança com TEA, pautadas em processos pedagógicos potencialmente inclusivos, que considerem suas especificidades expressivas, mas, também, suas capacidades de imaginar, de brincar, de conviver, são essenciais para o seu desenvolvimento integral, como objetiva a educação brasileira. Dessa maneira, a criança com TEA é reconhecida como sujeito ativo no seu ambiente sociocultural, que compartilhamos, e não um outro, próprio só dela.

Incluir é, também, dar voz e vez a todas as crianças! Todas e não algumas!

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

A partir dessa seção, apresentamos e analisamos os percursos que a equipe pedagógica da Escola Capim Dourado (nome fictício) foram tecendo para a inclusão do estudante Rafael, da Educação Infantil.

Para tecermos esse percurso, contamos com relatórios, planejamentos de aulas e projetos educacionais e demais documentos, como diários de aula/atendimentos, produzidos por profissionais da escola, durante os três anos de permanência do Rafael nessa unidade de ensino municipal de Vitória-ES.

Apresentaremos esse percurso, começando com a chegada de Rafael à escola e narraremos os desafios e as descobertas durante cada ano de permanência do estudante na escola.

A chegada de Rafael à escola: momentos iniciais

Rafael tinha seis anos quando chegou à escola, para ser matriculado no Ensino Fundamental. Diagnosticado com TEA, tinha características de hiperatividade e ainda não havia desenvolvido a fala articulada. Nesse contexto, o grande desafio da escola, ao matricular Rafael no primeiro ano, era construir vínculos sociais que possibilitassem a mediação nos processos de comunicação e de interação, justamente as principais dificuldades do aluno.

Observamos, logo nesse começo, que Rafael não utilizou a comunicação verbal para manifestar suas necessidades e utilizou a autoagressão ou gritos para se expressar quando em contato com a sua turma e na escola. A primeira dificuldade evidenciada pela equipe foi a resistência do estudante em permanecer na sala regular: saía pelos corredores, batia palmas fortes; queria permanecer no balanço e fugia da rotina escolar.

Essa resistência à organização das atividades é uma das características da criança com TEA, uma rotina escolar com tempos, espaços e momentos distintos para estudar, ouvir e falar (TEZZARI, 2002; ORRÚ, 2009). Associado a essas questões está o fato de a sala de aula representar

espaço de interação e de troca, portanto, um desafio para Rafael. Mas se, por um lado, sabemos dessa dificuldade, por outro, sabemos também das potencialidades do espaço educacional, com suas redes interativas, para promover a aprendizagem e a inclusão.

A turma em que Rafael foi matriculado era formada por 25 crianças, sendo 19 meninos e 6 meninas. Segundo a professora, a turma era composta por crianças “participativas, curiosas e competitivas entre si. Demonstrem facilidade em se dispersar e precisam ser estimulados para concluir as atividades com qualidade”. Mesmo assim, Rafael se isolava em alguns momentos, parecendo não querer participar da atividade na sala. Nossa hipótese era em respeito a uma inabilidade de todos/as nós em identificar sua forma específica de se comunicar.

Com essas vivências, compreendemos que precisávamos desenvolver estratégias de comunicação com Rafael que o ajudassem a se expressar sem se valer de ações agressivas. Essas ações também foram identificadas na interação de Rafael com seus pares: quando não queria desenvolver um jogo com os colegas, batia na cabeça ou se mordida, como indício de que não queria aquela atividade.

No primeiro ano, vivemos os desafios descritos em diferentes estudos sobre a inclusão de estudantes com TEA: Rafael parecia não entender o que a professora e os colegas queriam comunicar e usava comportamentos agressivos contra si e os outros para se expressar. Estávamos atentas para o que poderia acontecer se entendêssemos suas dificuldades de estar em sala e a preferência pelo isolamento, ou ainda, a falta de motivação para estar com outros/as colegas e com a professora.

A chegada de Rafael nos provocou inquietações, apontando a necessidade de estudarmos, juntas e juntos, sobre o TEA e o processo de escolarização de crianças nessa condição.

Ano 1: aprendendo a conviver e ensinar

No primeiro ano, a equipe pedagógica da escola teve que estudar. Para isso, valemo-nos do livro *Autismo e educação* (BAPTISTA; BOSA,

2002), indicado pela Coordenação de Acompanhamento e Formação em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES, contribuindo para a construção da proposta pedagógica. Os/as gestores/as reconheciam que crianças com TEA, em alguns momentos, pareciam uma “torre de Babel” (BOSA, 2002, p. 22). Estudamos, também, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), para subsidiar debates e ações das profissionais do Atendimento Educacional Especializado, de forma que pudéssemos ter um conjunto de saberes conceituais e legais que permitissem orientar a atuação pedagógica com Rafael, de maneira a garantir a sua permanência na escola, com todo apoio ao qual tinha direito.

Além disso, a escola recebeu a colaboração da Coordenação de Acompanhamento e Formação em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória-ES, por oferecer cursos de formação para os/as professores/as em horário de serviço. Naquele ano, fizeram um curso específico sobre Transtorno do Espectro Autista com carga horária de 40 horas.

Nesse momento em que tomamos posse de conceitos e possibilidades, compreendemos que a organização das atividades precisava atender as necessidades de todos os alunos, incluindo Rafael. Era preciso prever aulas coletivas, mas, também, atendimento especializado no formato individual. Esse delineamento pedagógico foi feito a partir de estudos quanto à inclusão de outros estudantes com TEA aos quais tivemos acesso.

Esses momentos de estudos, debates e planejamentos das ações foram importantes, pois “[...] nenhum modelo teórico, sozinho, explica de forma abrangente e satisfatória a complexidade dessa síndrome – eis a razão pela qual a necessidade do trabalho em equipe [...]” (BOSA, 2002, p. 37). Não estávamos em busca de respostas prontas e acabadas, antes buscávamos compreender quais eram as características de Rafael, seus interesses e suas potencialidades.

Assim, organizamos a rotina da turma e de Rafael para que houvesse: uma aula semanal no Laboratório de Informática; outra na Biblioteca; e um número maior de aulas de Educação Física para a turma. No caso de Rafael, era preciso garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE), feito por meio de um projeto de atendimento

individualizado realizado pela professora regente, professora de Educação Física e professora especialista do AEE.

Organizamos, também, um plano de trabalho, cuja operacionalização envolvia a maioria dos/as profissionais que trabalhava na escola, a família do aluno e os/as alunos/as da turma. Esse plano ajudou na organização dos tempos e espaços e a planejar as atividades que seriam realizadas por Rafael. O planejamento contava com os seguintes elementos: o que fazer? Como fazer? Quando fazer? Quem fará? Onde fazer? Quais são os recursos necessários? Assim, a equipe pedagógica se reunia para elaborar o plano que poderia ser semanal, quinzenal, mensal e trimestral. O detalhamento na descrição das atividades, a distribuição das ações e atribuições de cada participante no planejamento contribuiu para que o trabalho pedagógico fosse tomando forma ao longo do processo de inclusão escolar de Rafael, dos/as colegas de turma e de nós todos e todas, profissionais da escola, uma vez que se tratou de um processo colaborativo de construção entre diferentes profissionais da escola e, também, da família, que teve participação ativa durante todo o processo. Sobre a família, é relevante destacar que, além de estar próxima ao cotidiano de Rafael, ainda sugeria estudos para a equipe da escola e, igualmente, estudava conosco com o objetivo de colaborar para o processo de inclusão de Rafael.

Nesse contexto, a sistematização do planejamento e os registros foram essenciais para o acompanhamento do avanço da participação do aluno nas propostas pensadas pelas profissionais que o acompanhavam na escola. Por exemplo, para o trabalho com o reconhecimento das letras de seu nome, foi proposto o seguinte plano: o que fazer? Livro com figuras das letras do nome do aluno; como fazer? Colar figuras pré-selecionadas com as letras do seu nome; quando fazer? Em todos os encontros do Atendimento Educacional Especializado; quem fará? Professora especialista em Educação Especial; onde fazer? Na Sala de Recursos Multifuncionais; recursos necessários? Cartolina, revistas, livros, cola, tesoura, barbante e caixa-surpresa.

Todas as propostas de plano de trabalho eram compartilhadas na escola com a equipe pedagógica (pedagoga, professora, professora de Educação Especial e estagiária) e com a família, pois era necessário retomar em casa também alguns temas que trabalhávamos na escola para que o aluno se apropriasse do conhecimento que estávamos ensinando e construindo.

Ano 2: novos desafios para a inclusão de Rafael

No segundo ano, Rafael experienciou a saída das professoras com as quais havia estudado no primeiro ano. As profissionais mudaram, mas também a organização escolar. Houve o afastamento da professora especializada, que vinha acompanhando Rafael na escola; e a troca dos professores/as regulares, de Educação Física e de Informática e da estagiária que acompanhavam o aluno.

Explicamos para Rafael, antes do início das aulas, que a sala e a professora regular iriam mudar, mas não foi fácil ele compreender que, agora, a sala não teria o espaço com os livros de literatura infantil, não teria o espelho e nem os ganchos para pendurar a mochila como na sala anterior.

A discussão sobre o local mais adequado para a escolarização da criança com autismo aguarda consenso e tem levado em consideração a amplitude e a diversificação de condições que caracterizam os/as educandos/as identificados/as com o transtorno. Nós defendemos que a escola é o lugar de ensino e aprendizagem de todos, porém reconhecemos, assim como Vasques (2008), a impossibilidade de determinar procedimentos e propostas educacionais gerais e padronizadas que contemplem a todos/as.

Percebemos isso no início do primeiro semestre de nossa intervenção, pois, em alguns momentos, pensamos que o trabalho desenvolvido no ano anterior tinha sido perdido em relação ao desenvolvimento do aluno e à organização escolar. As mudanças não foram positivas para Rafael nos primeiros dias de aula. Sua família também ficou perdida quanto aos/às novos/as professores/as envolvidos/as no processo. Segundo o relato da professora regente “ele saía da sala constantemente para ficar no pátio, balanço ou biblioteca”.

Com isso, percebemos, novamente, que não poderíamos determinar procedimentos e nem propostas educacionais gerais a fim de atender as especificidades de Rafael. Era preciso observá-lo continuamente. Afinal, mesmo tendo retornado das férias com um avanço em relação à comunicação, apontando o que queria, dando atenção quando falávamos e olhando nos nossos olhos, notamos que o ambiente, conforme estava organizado, deixou Rafael agitado. Foi preciso reorganizar as ações,

como momentos específicos para um planejamento e registro sistematizado das atitudes de Rafael nas diferentes atividades realizadas na escola. Havia um esforço da professora regular, estagiária e professora especializada de registrar os momentos com o aluno nas diferentes atividades em um único diário de aula.

No segundo semestre, observamos que Rafael já demonstrava estar adaptado ao ambiente escolar, pois já não batia palmas pelos corredores. A família conversou com a equipe e disse que estava seguindo as orientações, explicando cada momento para ele e o que poderia fazer ou não.

Houve avanços na interação com a turma. Aliás, desde o primeiro ano percebemos que as crianças valorizavam muito o potencial do Rafael e chamavam-no para brincar. Às vezes, eram muito permissivos: cediam o balanço e o lanche, por exemplo e, nestes momentos, quem estava acompanhando a turma intervinha para minimizar essas atitudes, que não contribuíam para a construção do tempo de espera do aluno.

Na escola, nesse segundo ano, tivemos como meta atuar para que Rafael compreendesse os comandos das atividades e as solicitações quanto a, por exemplo, os comportamentos em sala. Assim, ao longo do ano, tanto a estagiária como a professora, explicaram para Rafael que havia momentos em que bater palmas era apropriado e outros momentos em que não. Dessa forma, quando Rafael batia palmas em momento no qual ninguém estava batendo palmas, elas mostravam que não era momento para palmas.

Sobre esse trabalho com as palmas, parecia que Rafael não entendia o que as pessoas estavam dizendo; um dia, ele demonstrou a intenção de bater palmas, mas a estagiária olhou para suas mãos; ele não bateu as mãos, bateu na perna. Isso indicou a percepção do aluno e o grau de entendimento do que é dito para ele. Confirmou que entendia o que era explicado, em dado contexto. A partir daí, levamos esse conhecimento para a sala de aula. Sabemos que “é preciso que, em cada atividade proposta, em cada mínima ação, o significado seja explorado com o propósito de provocar transformações geradas pela internalização de conhecimentos aprendidos pelo aluno” (ORRÚ, 2009, p. 123).

O segundo ano foi de avanços em termos do processo comunicativo com Rafael e, também, da sistemática da equipe quanto ao registro das ações e da consequência delas para ele e a turma.

Ano 3: a ação pedagógica com Rafael

O terceiro ano de Rafael na escola foi de significativos avanços para a equipe em termos de planejamento, execução e avaliação de propostas interventivas, como exemplo, o reconhecimento, pela professora regular, de mitos que ela havia construído com relação à inclusão de Rafael.

Para ela, pensar a inclusão do aluno com toda a diversidade encontrada em sua sala era um desafio, pois precisava de mais tempo para estudo e sensibilidade para o trabalho. Ela também achava que os outros alunos tinham suas necessidades e que atender as necessidades de Rafael não poderia ser sua única prioridade.

Ao iniciar o ano com essa reflexão, a professora chegou à conclusão que poderia ter participado mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem de Rafael se não tivesse sido tomada pelo medo do desconhecido. Nas palavras dela: “Eu não me preocupei com as atividades adaptadas para o aluno durante minhas aulas”.

Essa professora estava consciente do seu ato responsável e em nenhum momento culpou a escola, a coordenação de Educação Especial e tampouco a Secretaria de Educação pela dificuldade vivida na realização de seu trabalho pedagógico. Antes, reconheceu que poderia ter participado mais na mediação das atividades para o aluno. Percebemos, então, um novo posicionamento da professora para o terceiro ano de intervenção na escola. Notamos uma preocupação com o desenvolvimento de conceitos e não somente com o comportamento de Rafael.

Assim, com a mesma dinâmica de registros, identificamos que Rafael realizava leitura de imagens. Ele mostrava a imagem de seu interesse, batendo o dedo indicador sobre elas, emitindo sons altos que não eram socialmente compreensíveis. Com isso, passamos a usar esse recurso de

ensino na mediação da aprendizagem de Rafael tanto nos conteúdos de língua portuguesa quanto de matemática.

O que construímos foi o início do trabalho, reconhecendo a necessidade de atender de forma diferenciada quem é diferente para garantir a igualdade do direito a educação de qualidade. Por isso, passamos a apresentar imagens coloridas e grandes. Com elas, o aluno focalizava sua atenção e contava com a ajuda verbal para mantê-la. Por isso, a estagiária explorava as formas e imagens estudadas. Em um dos registros, identificamos que a estagiária pediu para que Rafael apontasse o que estava vendo. Era um livro de literatura, e a estagiária pediu para que Rafael mostrasse quantos crocodilos estavam no ônibus; ele apontou com o dedo e esperou que ela contasse – “um, dois, três”. Então, ele mostrou três dedos. Ela disse: “Muito bem! Agora vamos ver onde está escrito crocodilo. Está aqui!” (e apontou a palavra para o aluno).

Para o trabalho com lógica matemática, identificação dos números e quantidade, foi utilizada a hora do lanche, já que, segundo a orientação da professora especializada, todos os momentos eram importantes para significar o aprendizado do aluno. Assim, tanto a estagiária quanto a professora especialista contavam os biscoitos que ele trazia para o lanche e o ajudavam a construir a noção de contar.

A partir desse momento, contavam tudo: livros, lápis, canetas, fichas de imagens e peças dos jogos educativos. Foram confeccionados, pela estagiária e professora especialista do AEE, cartazes com número, quantidade e escrita do número, para que Rafael identificasse com a utilização dos números. Além dos materiais concretos e adaptados, nos planejamentos eram pensadas atividades escritas para representação e sistematização do que estava sendo ensinado.

Assim, quando a turma estava estudando matemática, a estagiária usava esses materiais com ele. Essas ações contribuíram para pensar de que maneira poderíamos incluir um aluno diferente de forma diferente, para proporcionar o desenvolvimento de conceitos relativos aos conteúdos trabalhados em sala, sem subestimar seu potencial, estando com sua turma.

O processo de inclusão de um estudante com TEA exige muita observação. Segundo a professora regular, só conseguiu “planejar atividades

significativas para o aluno no terceiro trimestre”, quando já entendia alguns comportamentos dele e propôs um trabalho em grupos pequenos.

A equipe pedagógica organizou o horário para que a professora tivesse esse momento de mediação pedagógica com o aluno e um grupo pequeno na sala regular. Esse momento era planejado antecipadamente pela professora regular e a especialista do AEE para confecção das atividades e materiais. Nesse grupo, a professora ficava na sala com Rafael e mais cinco alunos e a estagiária fazia o horário de contar as novidades com os/as demais estudantes da turma.

Nos registros, identificamos que o objetivo desse grupo menor era usar os conteúdos trabalhados com a turma, mas de forma que ficassem interessantes para Rafael. Para isso, os recursos de ensino continham poucos textos e mais imagens. O aluno não sabia ler ainda, então eram usadas imagens para trabalhar os conteúdos. Por exemplo: a professora estava trabalhando com a turma sobre o ciclo da água. Em um dos encontros do grupo, foi trabalhado um conjunto de imagens, formando o esquema do ciclo.

Quanto à estratégia, a equipe avaliou a necessidade de uma organização diferente para o futuro, haja vista que os/as colegas se esqueciam da atividade que estava sendo desenvolvida na sala e entravam lá para guardar materiais. Esses episódios de interrupção deixavam Rafael perdido quanto à atividade naquele momento.

Com relação à aprendizagem de conceitos em língua portuguesa e matemática, percebemos que Rafael conhecia as letras do seu nome e alguns números, mas, em alguns momentos, não conseguia identificá-los. Sobre isso, entendemos que o fato de Rafael não identificar as letras e os números, naquele contexto, não significava que não tinha aprendido, mas, possivelmente, que ainda não conseguia organizar seu conhecimento a fim de responder as perguntas sobre as letras e números quando solicitado.

A avaliação do processo de aprendizagem foi pensada coletivamente, considerando cada objetivo para cada criança. No caso de Rafael, esses objetivos foram adaptados e foi realizada uma avaliação descritiva que considerava suas especificidades de tempo, espaço e conhecimentos anteriores. Assim, foram utilizados pela professora como proposta de avaliação: observações e registros dos/as professores/as e da estagiária.

Entrelaçando o percurso inclusivo

Ao longo de três anos de planejamento, execução e avaliação de processos interventivos, na perspectiva da Educação Inclusiva, entendemos que Rafael nos ensinou que: 1) a prática docente é um ato criativo e não reprodutivo. Implica estudar e comprometer-se com planejamentos flexíveis, estratégias e recursos de ensino variados e muita observação do contexto e da prática docente; 2) é preciso atuar em equipes multi e interdisciplinares, de forma colaborativa, para que as necessidades de profissionais e estudantes sejam consideradas, respeitadas e atendidas; 3) a problematização de crenças quanto ao TEA se relaciona ao enfrentamento de nossas limitações profissionais e pessoais por dizerem respeito a concepções deturpadas e generalizadas sobre a criança com o transtorno; e 4) é trabalhoso, do ponto de vista profissional e emocional, deslocar certezas e posicionamentos já assumidos como próprios.

De forma específica, compreendemos que a comunicação com Rafael foi favorecida com o uso de imagens, recurso de linguagem que foi privilegiado, a partir do qual as experiências do dia a dia foram organizadas, bem como o conhecimento de Rafael sobre os conceitos trabalhados em cada projeto interventivo. Essa estratégia foi interessante porque não exigia expressão oral por parte do aluno, ainda que a professora e a estagiária enunciassem suas ações e escolhas.

Rafael se comunicava por imagens. Trata-se de uma linguagem e estratégia diferente, mas não menos dialógica que a linguagem oral.

A experiência da inclusão de Rafael surpreendeu quanto à perspicácia dos/as colegas de turma. Percebemos que foram as crianças que reconheceram no aluno o seu potencial, pois, passaram a entender que Rafael necessitava de ações/atividades/tempos diferenciados e a convidá-lo/aceitá-lo nas brincadeiras.

A organização da proposta pedagógica visando a inclusão de Rafael foi tecida ano a ano por várias mãos. O objetivo central sempre foi garantir ao aluno o acesso ao conhecimento. Por isso, diferentes estratégias foram empreendidas: ter um adulto por perto; trabalhar imagens e temas em situações do cotidiano; evitar mudanças e sempre buscar contextualizá-las

quando acontecem; explicar os comportamentos sociais adequados ou inadequados de acordo com cada contexto; e trabalhar em pequenos grupos.

As atividades de registro foram essenciais para apontar equívocos e direções favorecedoras de práticas pedagógicas inclusivas. Por meio desses registros, pudemos identificar a preferência por imagens e maior vinculação a atividades que mencionassem eventos ou objetos ou animais e plantas próximas da realidade do Rafael e das crianças da turma. Sobre isso, ressaltamos que, quando as atividades de Rafael eram contextualizadas às atividades realizadas pela turma, ele demonstrava mais interesse em participar. Isso é comunicação e ser parte da coletividade.

Comentários conclusivos

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) congrega um conjunto de crianças diversificadas em termos de quadro clínico. Assim, o processo de inclusão de cada uma delas exige observação, estudo e empenho de equipes pedagógicas multidisciplinares capazes de deflagrar atuações colaborativas entre os/as diferentes profissionais da escola.

A experiência que tivemos com Rafael, um estudante com TEA, de nove anos de idade, mostrou que é necessário termos a sensibilidade para observar as minúcias e indícios de seus comportamentos de aproximação das outras crianças, dos/as profissionais e dos objetos de conhecimento. Afinal, o objetivo de sua inclusão e da inclusão de qualquer outro/a estudante com TEA ou outro quadro de desenvolvimento atípico é proporcionar interações ampliadas, que rompam com cristalizações de concepções e posicionamentos quanto à capacidade de existência e de atuação de cada sujeito humano.

A inclusão é um processo que se refina e democratiza a educação com o objetivo de promover contextos de ensino que permitam a construção de significado às vivências individuais no contexto coletivo.

Referências

AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley; LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças? *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 3, 2019. p. 453-468.

ALMEIDA, Sabrina Araújo de; CAMPOS, Pedro Humberto Faria de. Representações sociais de professores da Educação Infantil sobre as práticas inclusivas e o aluno com Transtorno do Espectro Autista. *In*: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Juliane Yoneda; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires; ASSIS, Lúcia Maria de (org.). *Autismo: caminhos para a aprendizagem*. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018. p. 57-74.

ALVES, Priscila Pires; ALMEIDA, Tainá Mani. Dialogia e vínculo como recurso para o *coping* com a pessoa autista. *In*: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Juliane Yoneda; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires; ASSIS, Lúcia Maria de (org.). *Autismo: caminhos para a aprendizagem*. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018. p. 27-40.

APA (ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)*. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, Brasília, Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

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

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; SHIBUKAWA, Priscila Hikaru Shibukawa; RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista. *Colloquium Humanarum*, v. 13, n. 2, p. 87-94, 2016.

COSTA, M. S. C. *O silêncio e o invisível na relação professor-aluno: um estudo sobre autismo*. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Brasília de Tecnologia, Ciências e Educação. Brasília, 2007.

KUPFER, Maria Cristina Machado. *Educação para o futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2007.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádía Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal – Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

MELO, Sandra Cordeiro de; LIRA, Solange Maria de; FACION, José Raimundo. Política Inclusivas e possíveis Implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo (org.). *Inclusão Escolar e suas Implicações*. Curitiba: IBPEX, 2005. p. 43-65.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 884-888, 2016.

NASCIMENTO, Fabiana Ferreira do; CRUZ, Mara Lucia Reis Monteiro da. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. *Polyphonia*, v. 25, n. 2, p. 51-66, 2015.

PAOLI, Joanna de; SAMPAIO, Juarez Oliveira. Atenção atípica no Transtorno do Espectro Autista: reflexões voltadas à intervenção. *Com Censo*, v. 2, n. 2, p. 206-215, 2020.

RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Desafios e possibilidades na inclusão, interação e construção de vínculos com a pessoa com Autismo: relato a partir da experiência de Iniciação à Docência. *In: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Juliane Yoneda; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires; ASSIS, Lúcia Maria de (org.). Autismo: caminhos para a aprendizagem. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018. p. 83-92.*

SANTIAGO, Sandra Alves da Silva. Mitos e verdades que todo professor precisa saber. Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva inclusiva. *CONSTRUIRnotícias*, ano 3, n. 16, p. 20-23, 2004.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do Espectro Autista: perspectivas atuais e desafios futuros. *In: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Juliane Yoneda; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires; ASSIS, Lúcia Maria de. Autismo: caminhos para a aprendizagem. Bogotá: Editorial Institucional de la Corporación Universitaria Iberoamericana, 2018. p. 11-26.*

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Oficina do CES n. 135, janeiro de 1999.

SILVA, Maria Angélica da. *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2017. xi, 133 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, Maria Angélica da. A criança com autismo no espaço escolar: contribuições da Defectologia na contemporaneidade. *Com Censo*, v. 2, n. 2, p. 196-205, 2020.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 11 abr. 2023.

VASQUES, Carla Kanoppi. *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil*. 2008. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Tratado de Defectología*. Havana: Pueblo y Educación, 1995. (Obras Completas, tomo 5).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

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

