

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

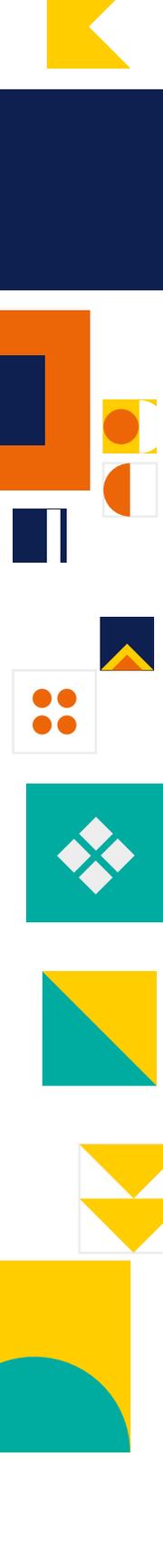
- Estudos sobre Síndrome de Down (SD) . 22
- Narrar e imaginar em novas formas de mediar o conhecer . 25
- A pedagogia dialógica na aplicação de princípios da teoria da atividade . 27
- Comentários conclusivos . 45

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

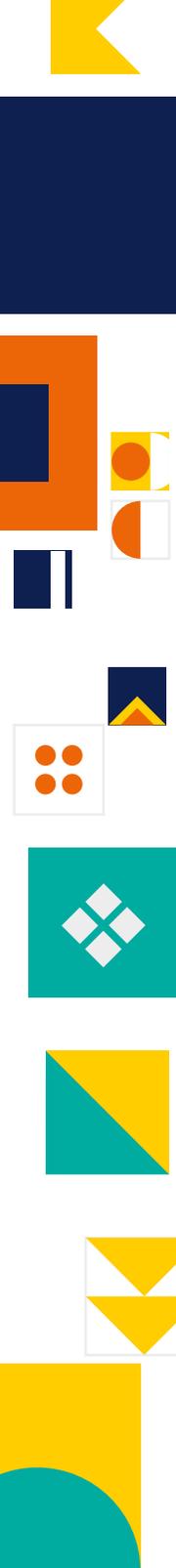
Capítulo 10 . 219

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



Apresentação



O terceiro volume da série *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão*, oferece-nos a oportunidade de acompanhar a mediação de percursos e práticas em cotidianos na Educação Inclusiva, em diversos níveis e contextos de ensino, no decorrer de 15 capítulos.

Este livro é resultado do fortalecimento dos diálogos entre universidade e escola, e de uma longa parceria de grupos do Laboratório de Psicologia no Espaço Público com os diferentes laboratórios do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, grupos de pesquisa, do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, grupos de trabalho parceiros na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e pesquisadores colaboradores. Partimos da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia Dialógica para promover novas reflexões para o fazer criativo, concreto e inovador, enfocando relatos de estudantes, familiares, professores e outros profissionais, sobre seus percursos, experiências, práticas e cotidianos na inclusão.

Para nós, as políticas públicas realizadas no diálogo dos profissionais que vivenciam essa realidade no cotidiano das escolas apontam para soluções conjuntas que atendam às singularidades de cada criança, adolescente ou adulto. A conscientização, a capacitação e o desenvolvimento constituem elementos importantes para o processo educativo como um todo, em contextos educacionais de qualidade, conduzindo à necessidade de mudanças efetivas na educação brasileira, direcionadas às demandas atuais e orientadas à Educação Inclusiva, uma educação para todos.

Diálogos constantes entre os autores e temas deste livro, contemplam: processos de desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem; questões de inclusão e exclusão na escola e fora dela, na família e

em outros cotidianos de desenvolvimento e suas práticas; fundamentos legais, históricos e epistemológicos da inclusão; as singularidades e as diferentes deficiências, definitivas ou temporárias, tornando um público-alvo da Educação Especial; adequações curriculares e o uso de novas tecnologias. São apresentadas pesquisas teóricas e empíricas sobre questões relativas ao desenvolvimento humano, à educação e à inclusão escolar e até mesmo em outros contextos afins, promovendo competências para a atuação em espaços inclusivos, como escolas, hospitais e outros cotidianos, envolvendo áreas como psicologia, educação e tecnologia, e tendo como temáticas questões específicas relacionadas às práticas e à reflexão, com consequentes propostas de inovações.

Os textos que compõem o livro defendem que a inclusão depende de um fazer dialogado, refletido, de tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico que geram novas culturas, práticas e soluções para cada caso. Busca-se apreciar as dimensões educacionais alcançadas, em âmbitos que vão desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, e mesmo extraescolares, de diferentes lugares do país. Pretendemos, com isso, aproximar os leitores das práticas da Educação Especial e Inclusiva, propiciando novas reflexões teóricas e capacitando-os para perceber as peculiaridades, dificuldades e potencialidades dos alunos e valorizar a Educação Inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de alunos/pessoas com deficiências ou público-alvo da Educação Especial. Além disso, facilitar a identificação de necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar o desenvolvimento de estratégias de flexibilização, adequação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos dessas práticas, bem como trabalhar em equipe.

O livro está organizando em três partes, embora muitas vezes os temas se entrelacem. A primeira parte – Percursos mediados – é iniciada pelo capítulo escrito por Silvine Barbato, Fabíola Ribeiro Souza e Rossana Beraldo, que traz reflexões teóricas importantes para todo o

restante da obra, sobre percursos digitais e processos de ensino-aprendizagem dialógicos na inclusão de uma jovem com Síndrome de Down, considerando a intersubjetividade como o ponto de intersecção na construção de significados e conhecimento, além do uso de narrativas orais e escritas, em intervenções psicopedagógicas como possibilidade de a pessoa organizar sua experiência social.

No capítulo 2, Débora Machado e Geane de Jesus Silva realizam um percurso com recurso digital mediado pelo AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), ao relatarem o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle como instrumento de mediação pedagógica no ensino a distância, nas aulas de uma professora universitária, ela própria com deficiência visual.

No capítulo 3, Cristiane Pacheco e Raquel Santana nos apresentam mais uma ferramenta utilizada em suas práticas para favorecer a inclusão escolar, a lousa digital, exemplificando seu uso com crianças de quatro a seis anos.

Uma reflexão é feita por Emilene Coco dos Santos e Juliana Eugênia Caixeta, no capítulo 4, sobre os percursos de um menino diagnosticado com autismo, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em estudo longitudinal na inclusão escolar.

No capítulo 5, continuamos dialogando sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tainá Mani Almeida, Priscila Pires Alves e Lucia Maria de Assis apresentam um estudo das possibilidades narrativas de um menino de 11 anos não verbal, atendido em um laboratório digital interdisciplinar, a partir de uma concepção de novas possibilidades de comunicação no encontro dialógico.

Já dentro da segunda parte do livro – Práticas – mas com intersecções com os capítulos anteriores, no capítulo 6, Marcélia Fiedler Bremer Souza e Celeste Azulay Kelman relatam o estudo de caso de um aluno hipoacúsico – ou seja, com perda auditiva de leve a moderada – incluído em uma turma de projetos de aceleração da aprendizagem, com crianças de nove a 13 anos.

No capítulo 7, Ingrid Brandão Lapa e Silviane Barbato versam sobre processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral e suas condições idiossincráticas de comunicação, apontando para a construção de

algumas novidades no jogo dialógico realizado dentro das possibilidades comunicativas de cada situação.

Ainda na segunda parte do livro, algumas práticas descritas são mediadas por recursos lúdicos, a arte e outras formas de expressão da criatividade para os processos de inclusão na sala regular e outros contextos, como a sala de recursos, as aulas de Educação Física e no ambiente hospitalar. No capítulo 8, Eloísa de Fátima Cunha, Edileusa Borges Porto-Oliveira, Suellen C. Rodrigues Kotz e Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho trazem reflexões a respeito do uso da criatividade no cotidiano do ensino inclusivo, relacionando-o a algumas psicopatologias, e ilustram o estudo com o desenvolvimento longitudinal do potencial criativo de um rapaz.

No capítulo 9, Viviane Cardoso e Juliana Eugênia Caixeta trazem o circo como uma proposta de ação inclusiva em aulas de Educação Física na Educação Básica, considerando a importância da prática do movimento na escola, para o conhecimento de si mesmo e do mundo. Assim, o lúdico e a arte também são lembrados como meios facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial e Inclusiva na escola regular.

No capítulo 10, Christiane Torloni Torres e Raquel Santana apresentam um estudo sobre o uso da lousa digital, com professores e alunos do início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, no ensino de Ciências.

Enquanto isso, interações e adequações curriculares no processo de ensino-aprendizagem de matemática em salas de recursos são descritas por Raimunda Maria de Oliveira e Gabriela Souza Melo Mietto, no capítulo 11, que destacam o papel da interação na construção do conhecimento, a partir da perspectiva sócio-histórica e o contexto da sala de recursos multifuncionais.

E se alguns alunos têm suas necessidades atendidas no processo de inclusão na escola regular, outros necessitam ser hospitalizados e se ausentar temporariamente do contexto escolar, conduzindo a questões contemporâneas sobre a educação hospitalar, cujos relatos de crianças e de suas famílias são trazidos, no capítulo 12, por Kathelem França,

Patrícia Campos-Ramos e Fabiana da Silva, em busca de ampliação do conhecimento e execução desse projeto tão necessário e frutífero.

A terceira parte do livro discute os cotidianos nos contextos extraescolares ou não formais – como a família, participante ativa de percursos também descritos em diversos capítulos anteriores – que podem atuar como promotores ou não de inclusão social e de um desenvolvimento saudável.

No capítulo 13, Tânia Lima e Patrícia Campos-Ramos nos contam um pouco a respeito da participação de famílias na inclusão escolar de um aluno com deficiência, porém, sem laudo médico/diagnóstico, refletindo sobre algumas implicações para o diálogo entre diferentes áreas de atuação.

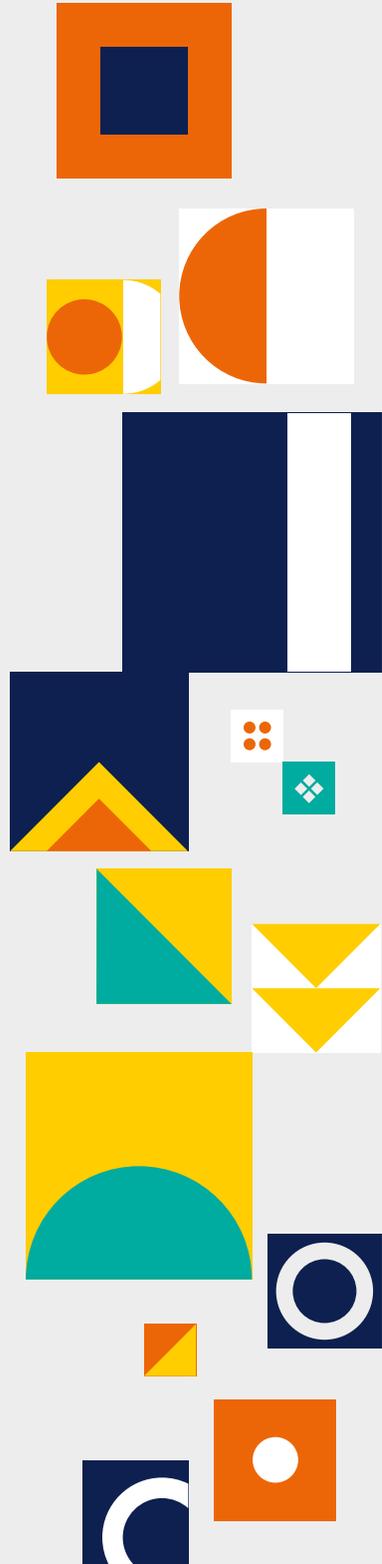
No capítulo 14, Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro e Gabriela Sousa de Melo Mietto versam sobre as diferentes formas de violência contra crianças e adolescentes com deficiências, apontando sugestões para o contexto escolar inclusivo, de prevenção, identificação e encaminhamento de casos de violências.

O capítulo 15 conclui o volume, recuperando o superlativo de “novo” na prática educacional para todos/as com vistas a formar, coletivamente, pessoas dispostas e habilitadas a participar de um contexto existencial instável, considerando a ética e a estética, Maria do Amparo de Souza nos propõe a seguinte reflexão: *Como educar para um mundo nupérrimo?*

Os percursos digitais, práticas e cotidianos apresentados neste volume convidam-nos a refletir sobre a necessidade urgente de se pensar o processo de inclusão a partir da diferenciação das demandas que se revelam e que nos mobilizam no confronto com a alteridade, produzindo saberes e fazeres que promovam aprendizagens contínuas nas atividades do cotidiano da Educação Inclusiva.

Patrícia Campos-Ramos
Rossana Beraldo
Silviane Barbato

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-espço 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.

Capítulo 2

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

Débora Machado

Geane de Jesus Silva

Nas últimas décadas, o Brasil passou por diferentes e importantes mudanças em seu cenário nacional, seja no setor político, econômico, social, cultural e educacional. A educação é um dos pilares que apoiam as mudanças na formação de pessoas, orientadas à atuação voltada ao protagonismo e autônoma nos diferentes setores. Principalmente ao considerarmos que o “ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 15).

A Constituição Federal de 1988 destaca a urgente necessidade de promover a educação como elemento fundamental na formação da nacionalidade e seu art. 5º enfatiza a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Com isso, a educação é direito de e para todos, descentralizando-se do direito apenas das classes mais privilegiadas da sociedade ou daquele público considerado com desenvolvimento típico. E é nesse cenário que a Educação a Distância (EaD) e a Educação Inclusiva se encontram, intentando a promoção da acessibilidade, diversidade e novas possibilidades na atuação de profissionais com e sem deficiência.

Tendo em vista a importância de ampliarmos discussões sobre a inter-relação dessas duas esferas da educação, o capítulo apresenta uma reflexão sobre a análise do uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem

(AVA) do Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) no exercício da docência de uma professora com deficiência visual, a fim de identificarmos suas estratégias de mediação pedagógica.

Entendemos a mediação entre duas ou mais pessoas como um processo intersubjetivo, em que a interação e comunicação são modificadas na medida em que produzem zonas de sentidos e significados na construção de informações, em um processo que ocasiona mudanças e resulta em conhecimento (TUNES; TACCA; BARTHOLO JUNIOR, 2005; OBREGON; VANZIN; ULBRICHT, 2015; COELHO, 2015). Nesse sentido, a observação e a identificação das estratégias de mediação utilizadas por uma professora com deficiência visual e a forma como ela utiliza as ferramentas e recursos digitais são pontos norteadores em relação à acessibilidade e à possibilidade significativa da inclusão de pessoas com deficiência visual no AVA (COELHO *et al.*, 2015; 2016).

Assim como outros pesquisadores também têm observado (ULBRICHT, 2015; COELHO *et al.*, 2015; OBREGON; VANZIN; ULBRICHT, 2015; BURCI; COSTA, 2018; BURCI, 2016), esse viés problematiza uma questão atual que implica três processos: inclusão, educação a distância e tecnologia. A partir desses processos, buscamos compreender de que forma o AVA pode servir como estratégia de mediação pedagógica na atuação docente de professor com deficiência visual. Para tanto, no processo de investigação, buscamos: a) observar as estratégias de mediação pedagógica de uma professora com deficiência visual no uso da plataforma Moodle; b) especificar as ferramentas e os recursos do Moodle que a docente utilizou, com a finalidade de identificar o que é possível realizar de forma autônoma e independente; c) compreender a percepção dos estudantes em interação com a professora; e d) conhecer a percepção das tutoras¹ sobre o papel da professora e sua inter-relação

¹ Existem diferentes termos para se referir ao profissional que desenvolverá atividades de docência junto aos estudantes no AVA: professor-tutor; professor-mediador; professor-formador, entre outros. Contudo, aqui nesse trabalho usaremos o termo *tutor*, em referência ao uso no programa a que, na época do desenvolvimento da pesquisa, a professora-participante estava vinculada. Desse modo, o termo *tutor* era usado para se referir ao profissional que exercia, dentro do AVA, o trabalho de acompanhar,

com o papel desempenhado por elas. Pautadas em tais objetivos, optamos pela abordagem qualitativa, realizando o estudo de um caso.

A Educação Inclusiva e a inclusão escolar no Brasil

A Educação Inclusiva é compreendida como princípio ordenador da política educacional brasileira, visto que significa um direito básico que garante o acesso e a permanência de todos os estudantes em uma escola com ensino de qualidade. Esse princípio implica reestruturação e reorganização da escola, com a finalidade de atender as necessidades de todos os estudantes.

A Convenção das Nações Unidas sobre o direito da pessoa com deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil com *status* de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto nº 6.949/2009, estabeleceu o ápice de um momento histórico, integrando movimentos sociais e governamentais, em favor das pessoas com deficiência. O capítulo 24 da Convenção é destinado à educação e orienta o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo, com ênfase na aprendizagem e educação ao longo da vida.

Em 2015, o Brasil publicou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, que, baseada na Convenção da ONU (2006), preconiza os direitos à educação das pessoas com deficiência e, também, os deveres consignados em leis para o Estado.

Na LBI (art. 2º), pessoa com deficiência é

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

dar suporte e desenvolver junto aos estudantes o que era planejado pedagogicamente com a coordenadora da disciplina, nesse caso, a professora pesquisada.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I – os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II – os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III – a limitação no desempenho de atividades; e

IV – a restrição de participação (BRASIL, 2015).

Esse arcabouço jurídico coloca em pauta a previsão legal dos direitos fundamentais, assim como traz para a pauta nacional as questões relativas à acessibilidade em todas as dimensões.

A Educação Inclusiva pode ser constituída quando pensamos nos indivíduos envolvidos no processo educacional e quando consideramos a singularidade deles, ou seja, é preciso competência, conhecimentos específicos, ações altruístas e experiência de alteridade para que a inclusão realmente aconteça. Por isso, concordamos com Coelho (2015, p. 60), quando destaca que “sem dúvida o grande desafio do processo histórico da inclusão educacional é passar do plano de princípios ou das declarações para a implementação de uma prática, no plano da ação”.

Esse desafio se inscreve porque implica considerar o planejamento, o empreendimento e o desenvolvimento de ações e estratégias que visem desde a disponibilização de recursos técnicos-pedagógicos e logísticos para adequar estruturalmente os espaços físicos das instituições de ensino, atendendo os estudantes em suas necessidades de acessibilidade e mobilidade física, como também em suas necessidades acadêmicas e psicoemocionais – o que pede atenção tanto à organização e preparação espacial quanto dos profissionais (professores, gestores, monitores, etc.) para colaborarem, efetivamente, com o desenvolvimento das aprendizagens desses estudantes.

Isso porque a inclusão no campo da educação não significa apenas agregar estudantes nos espaços da escola, como garantia à matrícula, mas tem a ver com a responsabilidade com a garantia às aprendizagens. Por essa razão, o cuidado com o gerenciamento e a organização, tanto do espaço

físico e dos recursos didáticos, como do trabalho pedagógico, sinaliza a necessidade do comprometimento das políticas públicas e dos profissionais em educação com o cumprimento da legislação sobre Educação Inclusiva.

A educação na perspectiva da inclusão necessita compreender a relevância dos aspectos sociais em relação à constituição do indivíduo. Por isso, o modo como o contexto social da escola interage com a pessoa com deficiência, contribui com o modo como esse indivíduo se percebe enquanto ser potencialmente aberto à aprendizagem e valorizado como partícipe de um coletivo (MITJÁNS MARTINEZ; TACCA, 2011; RAPOSO; MITJÁNS MARTINEZ, 2011).

Por essa perspectiva de educação, o indivíduo do processo de aprendizagem é compreendido como um ser ativo e com protagonismo, constituído dialeticamente nas ações individuais e coletivas. Trata-se, assim, de um ser social e, por isso, produto da relação dialógica entre as dimensões histórica e cultural (GONZÁLEZ REY, 2003; VIGOTSKI, 2007; VALSINER, 2012; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017; ROSSATO; MATOS; PAULA, 2018). Assim sendo, não é formado apenas pelos acontecimentos diários que ocorrem em sua vida pessoal; antes, é constituído na relação dinâmica social-individual (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017; CAMPOLINA, 2019).

Por fim, entendemos que a política de educação é muito mais abrangente e significativa quando são assegurados, efetivamente, o acesso e a permanência da pessoa com deficiência em qualquer espaço educacional, garantindo a participação ativa, colaborativa, criativa, crítica e reflexiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A docência de professores com deficiência

Em se tratando da docência de professores com deficiência, a política de inclusão abriu espaços para que indivíduos pudessem buscar formação para atuar em espaços de ensino como professores. Contudo, se apresenta mais como um desafio no campo da Educação Inclusiva, devido à pouca oferta de cursos em atenção às adequações curriculares, pedagógicas,

metodológicas e físico-espaciais para atender as necessidades do professor com deficiência, quer seja nos cursos de graduação/licenciatura, quer nos cursos de extensão e/ou pós-graduação (DRAGO; MANGA, 2017; DOMINGOS, 2017).

Nessa caminhada, os obstáculos sociais imprimem mais peso que os individuais, isso porque a concepção social que outorga o que é “normal” e/ou “eficiente”, acaba por desenhar barreiras de ordem subjetiva que direta ou indiretamente pressionam o indivíduo com deficiência a ceder a tais crenças e a recolher-se à “torre de Quasímodo”.² Apesar disso, muitos indivíduos conseguem transpor tais barreiras e alçar ao posto de professor, fazendo um percurso muito particular de superação de desafios e de construção de caminhos inovadores à dificuldade. Para tanto, contam com uma rede de apoio pessoal (família, colegas de curso, professores) para a transposição de cada obstáculo (SILVA; ROSSATO; CARVALHO, 2018).

O indivíduo que consegue transpor tais barreiras na formação inicial e chega ao exercício da docência, ainda tem, em seu percurso, o desafio diário de se fazer ser aceito, compreendido e respeitado como profissional habilitado e imbuído das competências necessárias à sua atividade docente. Uma construção passo a passo, cotidiana, de conquista de espaço e superação de desafios. Porém, é uma conquista que representa significativa relevância para o campo da inclusão educacional, por proporcionar abertura de espaço de atuação profissional e perspectiva de participação na dinâmica social dos indivíduos com deficiência e, também, de possibilitar oportunidades de aprendizagens de valores humanos, tais como o respeito e a tolerância, aos que são compreendidos com não deficientes.

E em relação à docência, essa conquista ganha força também por proporcionar aprendizagens para além do conteúdo pelo conteúdo, mas pelo curso vivo da experiência de valores em que tanto o adulto-professor-deficiente aprende com o colega de profissão e o com o

² A expressão faz alusão ao personagem Quasímodo, do romance *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo (1831), que, por ter uma deformidade, foi abandonado por sua família e cuidado por um clérigo da Catedral de Notre-Dame. Quasímodo passava seus dias encerrado em uma torre da igreja, preferia a solidão e o isolamento da torre para se proteger da hostilidade das pessoas, devido a sua aparência disforme.

estudante não deficiente, como estes aprendem com aquele sobre os limites e possibilidades das diferenças, aceitação, respeito, superação, etc. Além disso, vale destacar que nesse contexto de experiência o estudante com deficiência também percebe a perspectiva de percursos futuros para si mesmo na referência de conquista desse profissional com deficiência.

Educação a Distância (EaD)

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional em crescimento no Brasil, em decorrência das dimensões continentais do país, da democratização da educação e da cultura midiática globalizada, em que o uso de dispositivos móveis como celulares e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é intenso. O processo educativo, organizado e sistematizado na EaD, possibilita o acesso de pessoas em vários espaços físicos e tempos diferenciados, síncronos e assíncronos. Segundo Pereira e Moraes (2009, p. 65), “a educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia”. Nesse sentido, a EaD tem permitido a inclusão digital em cursos de todos os níveis de ensino, inclusive o nível superior e os cursos de pós-graduação.

A EaD teve seu respaldo legal, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em que, além de surgir como uma modalidade que se adequa às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças econômicas do mundo, contribui para a transformação dos métodos de ensino e, também, da organização do trabalho dos sistemas tradicionais, possibilitando o uso das tecnologias na educação e oferecendo oportunidades diversificadas na formação do estudante (BELLONI, 2008).

Essa modalidade de educação não tem um único modelo que responde às necessidades educacionais, o que favorece a construção de novos paradigmas que se adequem a imperativos de um novo perfil, tanto do professor como do estudante. Quando nos referimos à mudança de paradigmas, estamos exatamente direcionados para novas formas de ver, sentir e viver, que nos

possibilitam romper com uma postura tradicional do passado e abrir uma nova concepção de educação, inclusive com uma “(re)organização do trabalho docente e dos processos educativos” (PEREIRA; MORAES, 2009, p. 66).

Para tal reorganização e suprimento da distância geográfica e, também pedagógica, as TIC asseguram formas de comunicação e interação dos atores envolvidos no processo de construção do conhecimento pela EaD, contribuindo consideravelmente com a aproximação entre esses indivíduos e com a qualidade dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem *online* (BEHAR, 2009).

Os AVA são TIC que possibilitam formas diferentes de comunicação e interação entre os envolvidos – professor, tutor e estudante – no processo educacional de construção do conhecimento. O AVA pode oferecer recursos que têm como objetivo despertar no estudante a cooperação, colaboração, autonomia e autoria, além da construção do conhecimento (BEHAR; WAQUIL, 2009).

Nesse contexto, a atenção à formação de professores para a utilização dos recursos disponíveis a partir das TIC e das ferramentas para ensino via ambientes *online* é ponto primordial para que se possa alcançar alguma efetividade nas metas de aprendizagem. Os professores que advêm de uma formação estritamente no modelo presencial de décadas anteriores ao surgimento da internet costumam ter as tecnologias como referência de uso apenas como suporte parcial do estudo e do trabalho com o conteúdo, mas não como recurso principal e, ainda, como ambiente para ensino. Por essa razão, é importante a reflexividade no processo de formação inicial ou continuada para o docente nessa perspectiva de ensino e aprendizagem em suas especificidades e complexidade, mas especialmente sobre suas possibilidades de contribuição à produção de conhecimento.

O ambiente Moodle

O Moodle, acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos), é uma plataforma baseada em *software* livre, que pode ser

instalado em qualquer computador que tenha a linguagem de programação conhecida como Hypertext Preprocessor (PHP). Auxilia os educadores a criarem cursos *online* com vários recursos da internet, como bate-papo, glossário, fóruns, notícias, mensagens pessoais, diário e dúvidas. Além disso, disponibiliza recursos didáticos, como lição, questionário, texto coletivo, fórum de discussão, prova, diário de bordo e portfólio. Também possibilita a postagem de filmes e imagens, além de arquivos em diversas extensões e acesso a *links*.

Nessa plataforma, as disciplinas ou cursos devem ser desenvolvidos a partir de metodologias ativas pensadas para a autonomia do estudante, por isso, é dada ênfase nas ferramentas de integração entre os envolvidos no processo educacional (SABBATINI, 2007; COELHO *et al.*, 2015). A página de cada disciplina ou curso é totalmente personalizável à disposição e à aparência visual ou seja, organiza-se cada disciplina ou curso de acordo com os objetivos do professor, que escolhe quais recursos serão utilizados, como: *link* por tópico ou semana, participantes, últimas notícias, calendário, busca, usuários *online*, atividades, mensagens, atividades recentes, calculadora, disciplinas, glossário, pesquisa global e pesquisa nos fóruns.

O acesso ao Moodle deve ser feito a partir de um nome de usuário e senha. Em se tratando de uma disciplina ou curso específico, o professor pode colocar uma senha de acesso para sua página, à qual somente quem for cadastrado na disciplina ou curso terá acesso. O professor tem total acesso a todos os recursos da disciplina e ao perfil de cada estudante; dessa forma, pode acompanhá-los por meio dos acessos e pela participação, além das avaliações somativas e formativas.

EaD e acessibilidade de pessoas com deficiência visual

Em concordância com a LBI (2015), consideramos pessoa com deficiência visual aquela que tem impedimento em parte ou função do sistema visual, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as

demais pessoas. O Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, capítulo II, art. 5º, inciso I, refere-se à cegueira e à baixa visão como categorias e especifica peculiaridades do grupo de pessoas com deficiência visual.

Embora a maior parte das pesquisas defina a deficiência visual pelo aspecto quantitativo, limitando a sua compreensão a menor capacidade de percepção visual, entendemos que essa perspectiva está superada e que a pessoa cega é um sujeito ativo, reflexivo, criativo, participativo e constituído de personalidade singular (GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

No aspecto educacional, a pessoa cega pode utilizar o sistema Braille, adaptações em relevo e em três dimensões; recursos didáticos e tecnológicos, como punção (utilizado para pressionar os pontos do sistema Braille), *reglete* (uma prancheta de madeira, metal ou plástico com uma régua em que estão marcadas as celas do sistema Braille), máquina de escrever em Braille, impressora Braille, soroban (usado para operações matemáticas), calculadora sonora, *softwares* e programas leitores de tela e sintetizadores de voz (para uso em computadores e celulares). As pessoas com baixa visão podem utilizar material com o tamanho da fonte ampliado, com contraste nas letras ou fundo, computadores adaptados de acordo com o funcionamento da visão do sujeito, calculadora ampliada e materiais em três dimensões. Esses recursos são chamados de tecnologia assistiva³ e têm proporcionado maior independência e autonomia para as pessoas com deficiência visual (RAPOSO; CARVALHO, 2015). Recursos como programas sintetizadores de voz (Jaws, NVDA, VoiceOver, Narrador, Dosvox e Virtual Vision) proporcionam o uso do computador e do celular e o acesso à internet.

Nesse contexto, com vias à inclusão digital, a facilitação do acesso das pessoas com deficiência visual aos AVA é fator que deve ser prioritário nos projetos e planejamentos de cursos. A acessibilidade é a composição de características de um objeto que permite ao sujeito recuperar,

³ Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência ou incapacitadas.

compreender, explorar e interagir com esse objeto. Em ambientes da internet, podemos observar quatro indicadores: a) disponibilidade: meio que a informação é distribuída e capturada pelo sujeito; b) compreensibilidade: quando o sujeito converte as informações recebidas em aprendizagem significativa; c) navegabilidade: os recursos que o sujeito pode explorar; e d) interatividade, considerado o nível mais avançado da acessibilidade, quando o sujeito consegue alcançar por completo as potencialidades do objeto interativo (MATA; BARBOSA, 2007).

As pessoas cegas e muitas outras com baixa visão não utilizam o mouse e por isso têm uma navegação diferenciada. Os videntes, termo usado para pessoas que enxergam, rapidamente localizam um *link* ou um formulário em uma página. Já as pessoas que utilizam o programa de voz recorrem aos atalhos pelo teclado para se localizarem em uma página na internet. Por esse motivo, é fundamental que se cumpram as regras de acessibilidade e que se criem *sites* que facilitem a usabilidade, ou seja, navegação de qualquer pessoa, seja com ou sem deficiência (QUEIROZ, 2006).

Caminho de investigação

O estudo apresentado teve como eixo-norteador a pesquisa qualitativa, por ser um permanente processo de produção de conhecimento, em que se destaca o caráter construtivo e interpretativo das informações. Os resultados da pesquisa qualitativa são, portanto, uma amostra parcial de um processo contínuo (MADUREIRA; BRANCO, 2001; MACIEL; RAPOSO, 2015).

Foi necessário também utilizar instrumentos quantitativos para mapear a relação quantidade-tempo ao número de respostas a um dos aspectos do campo estudado. O tratamento dado às informações foi realizado a partir da contextualização com as demais construções e interpretações obtidas com outros instrumentos e atividades de pesquisa. Essa complementação contribuiu para que pudéssemos observar diferentes aspectos do trabalho realizado pela participante, viabilizando a busca pelas informações.

Foi realizado um estudo de caso, cujo contexto da pesquisa se deu em uma disciplina ofertada na modalidade híbrida (presencial e a distância)

na Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). A disciplina é obrigatória para o curso de Pedagogia e optativa para os cursos das demais licenciaturas. Foi ofertada pela área de Educação Especial/Inclusiva do Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF) da Faculdade de Educação (FE). A carga horária de 60 horas equivale a quatro créditos. Na turma pesquisada havia 54 estudantes matriculados.

A professora da turma ficou cega enquanto cursava seu último semestre do curso de Odontologia na UnB, devido ao diabetes do tipo 1 que se originou em seus primeiros anos de vida. A professora contou com o apoio de quatro tutoras do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que visa incentivar a pesquisa e extensão, práticas pedagógicas inovadoras fundamentadas em pesquisas sobre a situação das disciplinas básicas de cada curso, além de melhorar o rendimento dos estudantes e diminuir a evasão nos cursos de graduação. Os 54 estudantes da turma eram de cursos diversos, como Química, Computação, Enfermagem, Letras e Pedagogia.

Os instrumentos para construção das informações foram: entrevista não estruturada com a professora; observação das reuniões pedagógicas da professora com as tutoras; questionário com perguntas abertas às tutoras da disciplina; e, para os estudantes, questionário *online* usando o LimeSurvey, que possibilita o uso de questionários *online* e gratuitos.

Para a construção das informações tivemos três momentos: no primeiro, realizamos a) cinco entrevistas com a professora; b) duas entrevistas não estruturadas com as tutoras e c) observação das reuniões de coordenação. No segundo momento, foi aplicado questionário para as tutoras e, no terceiro, foi aplicado questionário para os estudantes da turma.

Ao longo da análise dos resultados, foram construídas categorias e a triangulação das informações para organizar as ideias que apresentavam alguma interconexão e que davam pistas viáveis à compreensão do foco do estudo. Em seguida, foram construídas as seguintes categorias: a) experiência vivenciada com pessoas que apresentam deficiência: interação estudante-estudante; b) interação professora-estudante: interação professora-tutoras, interação tutoras-estudantes e mediação pedagógica em AVA e acessibilidade.

A seguir tais categorias seguem organizadas com as informações que lhes dão sustentação, devido à conexão de sentido percebida nos resultados da investigação.

Experiências vivenciadas com pessoas que apresentam deficiência: a interação professora-estudante

No questionário destinado aos estudantes, a maioria disse não ter experiência anterior com uma professora com deficiência visual e avaliaram a interação com uma professora cega como fácil. Todos os estudantes afirmaram que a deficiência visual da professora influenciou positivamente para: a) aprender mais sobre o assunto; b) perceber que qualquer pessoa (com deficiência ou não) pode alcançar seus objetivos; e c) estimular a reflexão sobre a dinâmica de interação professor/estudante.

Com a análise dos resultados, percebemos que houve um impacto inicial por parte de alguns estudantes ao saberem da deficiência da docente, e a naturalidade da abordagem sobre a questão e interação com a professora oportunizaram o diálogo sobre mitos, curiosidades e receio por parte dos discentes. Como disseram alguns estudantes:

Além da professora ser muito inteligente, interativa e uma ótima profissional, se mostrou ser uma ótima pessoa, o que deve ter facilitado nossa interação (Estudante 1).

A deficiência visual da professora me estimulou a querer aprender mais sobre os assuntos da disciplina (Estudante 2).

Alguns estudantes tomaram a postura da docente como referência para mobilização de suas ações e desempenho no curso, e como perspectiva de uma possível atuação futura como docente:

Influenciou sim, e muito, mas positivamente, pois tendo ela ali na frente nos ensinando MUITA coisa, fica bem mais fácil perceber que qualquer pessoa, com qualquer

deficiência pode alcançar tudo que quer. Ela foi um grande exemplo em minha vida (Estudante 5).

Com certeza. Resultou em grandes estímulos à reflexão sobre a dinâmica de interação professor/aluno. Experiência totalmente nova. Parabéns à professora pelo senso crítico e acompanhamento próximo do desempenho dos alunos e atividades desenvolvidas. Realmente me surpreendeu (Estudante 3).

Essa atuação mostra a preocupação da docente com a construção “em/durante o processo” de ensino-aprendizagem e não apenas com o final do processo. Para tanto, ela buscava estar mais próxima dos estudantes, estabelecendo uma relação horizontal em que a parceria e a interatividade professor-estudante funcionavam como uma mola propulsora à aprendizagem. A fala de umas das tutoras entrevistadas corrobora essa observação:

Ela está muito mais próxima dos alunos do que outros professores que “fingem não ver o aluno” ou que, de repente, “não veem” mesmo. Ela atende todo mundo de forma individual quando preciso, dá aulas expositivas com clareza e conteúdo (Tutora 1, aspás nossas).

Mediação pedagógica em AVA e acessibilidade: interação professora-ambiente virtual

A partir das entrevistas realizadas, obtivemos informações significativas quanto ao uso do Moodle pela professora. Quando iniciou a utilização desse AVA, em 2008, a professora tinha dificuldades em habilitar e desabilitar a abertura da semana, inserir e configurar as atividades avaliativas e avaliar qual tipo de atividade teria um melhor aproveitamento, como fórum de discussão, tarefa, lição, questionário. Ainda, tinha dificuldades ao inserir: data para iniciar e terminar a participação nas atividades, pontuação destinada a uma atividade avaliativa, texto ou vídeo na página do curso e *feedback* das atividades avaliativas. Segundo a professora, a disciplina em sua quarta oferta na modalidade semipresencial,

ainda apresentava algumas dificuldades iniciais na utilização do Moodle, o que, à época da pesquisa, não existia mais. O uso constante desse AVA tem permitido à professora o aprendizado do funcionamento do Moodle, bem como uma maior conquista de autonomia na navegação e usabilidade.

Nesse processo de aprendizagem, o uso de recursos de acessibilidades disponíveis pela plataforma, bem como de outros recursos que a professora já utilizava, e o suporte da equipe de trabalho (tutores, técnicos em uso do Moodle) possibilitaram essa construção de autonomia e de segurança em relação ao uso de tal recurso. Outro ponto que discutimos anteriormente foi a relevância dessa rede colaborativa de apoio para a construção de rotas alternativas à aprendizagem e atuação da pessoa com deficiência.

A professora utilizou o Moodle, como qualquer outro professor, apenas inserindo alguns recursos de acessibilidade. Isso demonstra que a relação pedagógica depende muito mais dos espaços intersubjetivos que daqueles recursos técnicos e tecnológicos disponíveis. Ela realiza com autonomia a leitura de textos em extensões pdf, doc, docx, rft, txt, acessa vídeos, preenche formulários, inclusive com anexo, edita sumários, habilita e desabilita a mostra da semana, configura atividades (nome, valor, data de abertura e fechamento), acompanha a postagem realizada pelos estudantes e tutoras, corrige fóruns, tarefas e avalia as atividades.

Ela organizou a disciplina de forma compatível com o programa leitor de tela, ou seja, utilizou uma configuração específica do editor de textos do Moodle para utilização de *softwares* leitores de tela. As imagens, tabelas e gráficos utilizados na disciplina foram descritos em texto e as informações foram organizadas de modo hierárquico, obedecendo uma sequência lógica para a navegação. O perfil da professora foi adaptado no Moodle para edição de textos, com a substituição do formulário html por txt. Ainda foram utilizadas audiodescrição e janelas de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em uma organização que, na avaliação de 90% dos estudantes, possibilitou que a disciplina proporcionasse uma boa navegação e que os recursos de acessibilidade viabilizassem a efetiva participação de pessoas com deficiência. Além disso, o apoio da tutoria foi considerado na maior parte das respostas, indispensável, proporcionando maior participação quantitativa e qualitativa na disciplina.

A desenvoltura e conhecimento da docente em relação ao uso do ambiente e suas ferramentas /recursos digitais, bem como em relação ao conteúdo acadêmico da disciplina propiciou que os estudantes sentissem confiança em seu trabalho. Essas informações muito dialogam com o que discutimos no início desse texto ao abordarmos a relevância da preparação do docente para o exercício da sua profissão, quer seja em ambientes convencionais de ensino, quer em ambientes *online*.

Nessa pauta os trabalhos de pesquisa como os de Drago e Manga (2017) e Domingos (2017) ilustram bem essa questão, quando apresentam como a base formativa dos professores com deficiência investigados por eles foi de grande relevância para a atuação efetiva desses profissionais. O que se percebe aqui é que a atuação competente de um profissional com deficiência não está atrelada à sua deficiência, mas à sua base de formação e de experiência profissional. Esse deve ser o foco do olhar educacional para a abertura de campo de formação e promoção de inclusão de profissionais, com ou sem deficiência.

Mediação pedagógica: interação tutoras–estudantes, interação estudante–estudante e interação professora–tutoras

O trabalho com as tutoras foi sistematizado, a equipe pedagógica trabalhou de forma integrada, demonstrando uma relação amistosa, desempenhando seus papéis de maneira satisfatória. A professora orientou as tutoras, e estas interagiram com os estudantes estabelecendo o trabalho em rede. Algumas delas disseram:

A professora procura saber das nossas dificuldades, sempre oferece apoio (Tutora 3).

[...] um trabalho de qualidade. A professora é muito comprometida. Não deixa nada a desejar para disciplinas presenciais. Ela acompanha os alunos a todo momento, conhece-os pelos nomes e sabe de cor como está a participação de cada um. Sempre disponível, responde todas as dúvidas e é bastante flexível com relação a eventualidades. Isso também é importante na relação professor-aluno (Tutora 2).

Pelo relato e demais informações que observamos, o trabalho profissional da professora permitiu que, dentro do AVA, todos (professora, tutoras e estudantes) utilizassem os recursos e ferramentas do Moodle com bastante competência no uso tecnológico e com a adoção de critérios de acessibilidade e usabilidade durante todo o desenvolvimento da disciplina. Foi possível perceber a interação entre esses atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem no Moodle. Isso indica que a disciplina, da forma como foi disponibilizada, proporciona acessibilidade, com seus quatro indicadores: disponibilidade, compreensividade, navegabilidade e interatividade para as pessoas com deficiências (MATA; BARBOSA, 2007)

Carvalho (2004) aponta que a acessibilidade dos meios de informação e comunicação favorece a aprendizagem e a participação de todos, não apenas das pessoas com deficiência. Assim, a aprendizagem de todos se torna mais expressiva e as potencialidades dos recursos disponíveis na disciplina são mais interativas.

O trabalho em rede propiciou um clima organizacional que favoreceu a aprendizagem. Entendemos que a aprendizagem é um ato eminentemente relacional, e é por isso que os papéis desempenhados pelos estudantes, tutoras e professora na disciplina foram fundamentais para a interação, a construção do conhecimento e a reflexão dos estudantes.

Os indivíduos implicados em um contexto educacional representam fonte de sentido pessoal. Os conhecimentos construídos sobre inclusão, diversidade, acessibilidade e tecnologia assistiva permearam todo o desenvolvimento da disciplina, com impacto na formação pessoal, profissional e social dos sujeitos envolvidos.

Comentários conclusivos

Concluimos com a pesquisa que a plataforma Moodle é relevante como estratégia de mediação pedagógica na relação entre a professora, as tutoras e os estudantes, que também favoreceu esta discussão pontual sobre acessibilidade, diversidade e de uma real possibilidade de participação dos sujeitos no espaço intersubjetivo no AVA. A observação e

identificação das ferramentas e recursos em Moodle para boa navegação de uma pessoa com deficiência visual contribuíram como sugestão na adoção de novos critérios de acessibilidade, numa nova oferta da disciplina.

A acessibilidade como possibilidade de participação de todas as pessoas deve ser garantida no desenvolvimento de disciplinas e cursos *online* e de páginas na internet como princípio fundamental. Sugerimos a criação de disciplinas acessíveis tanto na graduação como na pós-graduação e o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre AVA já construídos com acessibilidade na sua origem. Esse é um aspecto que potencialmente reduz a distância social estabelecida entre diferença e deficiência.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, Patrícia Alejandra; WAQUIL, Marcia Paul. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. *In*: BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto legislativo nº 186 de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BURCI, Taissa Vieira Lozano. *O processo da inclusão de pessoas com deficiência visual na educação superior a distância no Brasil*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BURCI, Taissa Vieira Lozano; COSTA, Maria Luisa Furlan. Inclusão de pessoas com deficiência visual na educação a distância. *Acta Scientiarum Education*, v. 40, n. 2, 2018

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. A complexidade das mudanças em educação: reflexões sob a perspectiva cultural-histórica da subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 113-134.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COELHO, Cristina Madeira *et al.* Tecnologia Assistiva para acessibilidade de pessoas com deficiência visual a ambientes virtuais de aprendizagem. Simpósio Internacional de Educação a Distância, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1719/870>. Acesso em: 27 nov. 2019.

COELHO, Cristina Madeira *et al.* Validação de acessibilidade em AVA para pessoas com deficiência visual: a preparação de um curso de extensão. *In: Congresso Interamericano de Estilos de Aprendizagem – CIEATIE, 2., 2015. Anais [...]*. Brasília, 2015.

COELHO, Cristina Madeira. Inclusão escolar. *In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 59 -75.

DRAGO, Rogério; MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. Deficiência visual e formação de professores: para uma revisão conceitual. *Revista Crítica Educativa*, v. 3, n. 3, p. 292-310, 2017.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Míriam. Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão. *In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 77-105.

MADUREIRA, Flávia; BRANCO, Angela. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001.

MATA, Thiago Henrique Ramos; BARBOSA, Renê de Lima. *Hipertexto interativo para usuários deficientes visuais*. Monografia (Licenciatura em Computação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na compreensão da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. São Paulo: Alínea, 2011.

OBREGON, Rosane de Fátima Antunes; VANZIN, Tarcízio. ULBRICHT, Vania Ribas. *AVA Inclusivo: recomendações para design instrucional na perspectiva da alteridade*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.

ONU (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS). Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (org.). *Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR)*. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

QUEIROZ, Marcos Antônio de. *Acessibilidade web: tudo tem sua primeira vez*. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/capitulomaq.php>. Acesso em: 10 abr. 2023.

RAPOSO, Patrícia Neves; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A aprendizagem dos alunos com deficiência visual: reflexões a partir de uma pesquisa no ensino superior. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. São Paulo: Alínea, 2011. p. 237-272.

RAPOSO, Patrícia Nunes; CARVALHO, Erenice Natalia Soares. A pessoa com deficiência visual na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silvine. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 157-173.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SABBATINI, Renato Marcos Endrizzi. Ambiente de Ensino e Aprendizagem via internet: a plataforma Moodle. 2007. Disponível em: <http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Danielle Sousa; ROSSATO, Maristela; CARVALHO, Erenice Natália Soares. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. *Caderno de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

VALSINER, Jaan. *Fundamentos da Psicologia Cultural*. Tradução de Ana Cecília de Sousa Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Capítulo 3

Lousa digital: uma ferramenta para a inclusão

Cristiane Pacheco

Raquel Santana

Este capítulo apresenta um relato de experiência de caráter exploratório, que mostra como a lousa digital pode promover o desenvolvimento psicossocial das crianças da Educação Infantil e, ainda, como a ferramenta pode servir de instrumento de inclusão para alunos com deficiência ou que estejam em situação de risco e vulnerabilidade social.

As metodologias, os instrumentos e os recursos de apoio à aprendizagem não podem estar restritos aos procedimentos tradicionais frequentemente adotados pelos professores em sala de aula. O fornecimento de outros meios, que permitam aos alunos o acesso ao conhecimento de um modo facilitado, prazeroso e, sobretudo, confortável, deve estar no conjunto dos princípios objetivos das metodologias educacionais, em conformidade com as novas tendências na área.

A utilização pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) produz resultados bastante animadores e satisfatórios para a Educação Especial e Inclusiva. O acesso aos recursos oferecidos pela escola influencia os processos de aprendizagem da pessoa. Entretanto, as limitações no atendimento a alunos com deficiência tendem a gerar barreiras para esse aprendizado. Desenvolver recursos de acessibilidade seria uma maneira concreta de neutralizá-las e incluir esses indivíduos nos ambientes ricos para a aprendizagem, proporcionados pela cultura.

A lousa digital é uma tecnologia moderna e inovadora, com recursos que podem auxiliar na criação de novas metodologias de ensino. Atualmente, existem vários modelos de lousas digitais; a maioria é composta por uma tela conectada a um computador e um projetor multimídia. A superfície dessa tela é sensível ao toque, isto é, quando alguém executa algum movimento sobre ela, o computador registra o que se fez em um *software* específico, que a acompanha. Um dos aspectos mais interessantes é que, para interagir com a lousa, o professor ou o aluno pode usar seu próprio dedo, da mesma forma que usa o mouse, isto é, com o dedo pode abrir ou fechar programas, realizar tarefas, escolher opções de ações e até mesmo desenhar.

Assim, o tema para estudo *Lousa digital – uma ferramenta para inclusão* parte da premissa de que o uso dessa tecnologia no trabalho educacional com alunos com deficiência requer reflexão sobre alguns pontos a respeito do processo de inclusão, na família, na escola e na própria sociedade como um todo.

Esse projeto foi realizado em sala de aula, em uma escola pública municipal de Educação Infantil, utilizando a lousa digital em uma experiência de inclusão de alunos com deficiência. O objetivo do estudo foi analisar os resultados obtidos, identificando os processos de inclusão escolar, a partir da utilização da lousa digital como recurso da prática pedagógica e distinguir em quais aspectos a lousa contribui na integração das crianças que fazem parte do processo de inclusão escolar.

A lousa digital como recurso na prática pedagógica para a inclusão

As metodologias de apoio à aprendizagem não podem estar restritas aos procedimentos tradicionais, frequentemente adotados pelos professores em salas de aula. O fornecimento de outros meios que permitam aos alunos o acesso ao conhecimento de um modo facilitado, prazeroso e, sobretudo, confortável, deve estar no conjunto dos principais objetivos das metodologias educacionais, em conformidade com as mais novas tendências na área. Estudos evidenciam que a utilização pedagógica

das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) produz resultados bastante animadores e satisfatórios para a Educação Especial (CARLETI; CZYZEWSKI, 2016).

A Educação Especial e Inclusiva já vem sendo destacada como a parte da educação mais afetada pelos avanços e aplicações da tecnologia para atender a necessidades específicas, diante de limitações individuais de natureza intelectual, físico-sensorial e motora, com repercussão nas dimensões socioafetivas (SANTAROSA, 1997; SANTAROSA, 2015).

Ao longo dos anos, diversos dispositivos foram desenvolvidos para incrementar o uso de tecnologias na educação: aparelhos como projetor de slides, retroprojetor, projetor multimídia, entre outros, foram incorporados às práticas pedagógicas, com o intuito de potencializar o ensino-aprendizagem, tendo a lousa digital interativa sido desenvolvida para potencializar a realização de atividades escolares e possibilitar aos alunos o acompanhamento das ações do professor de forma inovadora.

Um estudo bibliográfico a respeito da evolução da lousa – desde a de ardósia, necessária à consolidação dos sistemas públicos de educação elementar; passando pelo quadro-negro, considerado fundamental na escola do século XIX, até a lousa digital interativa, utilizada atualmente – foi realizado por Oliveira, Lima e Conceição (2015), que destacaram o vínculo entre método e material. De acordo com esses autores, inicialmente feita de ardósia, a lousa utilizada até as primeiras décadas do século XX tinha o formato de um quadrado pequeno de madeira, protegida por uma fina placa de xisto retangular, cujo conteúdo podia ser apagado com um paninho molhado em água; pelo uso simultâneo do quadro-negro, pelo professor, e da lousa, pelos alunos, se conhecia o alfabeto, as contas, etc. O quadro-negro, usado desde o final do século XIX e durante o século XX, assumiu novos formatos, cores, materiais e até mesmo sons, como o projetor de slides, popular após 1950; o retroprojetor, surgiu aproximadamente nos anos 1980; e, a partir de então, com os avanços na informática, deu-se a abertura para as TIC, com o projetor multimídia ou *data show*, que reproduz a imagem do monitor.

A lousa digital interativa é uma tecnologia desenvolvida para acompanhar o desenvolvimento social e a integração escola, conteúdo, docentes e discentes, tornando as aulas mais atrativas. A lousa digital é uma plataforma sensível ao toque (*touch screen*) ou com o uso de uma caneta especial, que tanto pode receber arquivos anteriormente preparados como informações escritas diretamente na tela; além disso, pode estar conectada em rede para que os alunos visualizem as aulas de seus computadores, sem necessidade de deslocamento físico de ambas as partes; engloba aspectos da oralidade e da escrita e se abre para novas relações espaço-temporais, mediando as interações no ambiente educativo (OLIVEIRA; LIMA; CONCEIÇÃO, 2015).

No âmbito da Educação Infantil, Gomes (2011) apresenta um relato de experiência fazendo uso da lousa digital interativa, em que descreve a realização de uma oficina pedagógica com profissionais atuantes em escolas públicas e privadas de uma cidade do interior de São Paulo. A autora lembra que o contato da criança com o mundo digital ocorre cada vez mais cedo, tornando-se importante introduzir as TIC nessa etapa da educação, ao possibilitar o uso de diferentes recursos, como vídeos educativos, músicas, imagens, escrita, páginas da internet apropriadas para a faixa etária, promovendo maior interatividade na sala de aula. As ferramentas da lousa digital trazem, segundo a autora, maiores possibilidades de construções pedagógicas a serem planejadas pelos professores e de acordo com o conteúdo a ser trabalhado, de diversas maneiras: visual, auditiva, tátil. No entanto, salienta que a Educação Infantil ainda é, muitas vezes, vista apenas como espaço de brincadeiras e socialização mais do que de aprendizagem e desenvolvimento, apesar de constituir parte da Educação Básica brasileira.

Refletindo sobre o uso educativo de tecnologias digitais na escola de Educação Infantil e em todo o cotidiano contemporâneo, de forma cada vez mais portátil e dinâmica, Sofiatti e Maissiat (2019) sugerem que essas ferramentas sejam pensadas como oportunidades para impulsionar a educação, destacando a importância da formação tecnológica do docente, ainda pouco explorada, em contrapartida a crianças “nativas digitais”, embora as desigualdades sociais ainda prejudiquem o acesso, em vista

da insuficiência na formação inicial e crítica desses professores para o uso das tecnologias digitais, ainda que seja uma das competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica. As autoras trazem exemplos de exercícios feitos em cursos de formação continuada para professores da Educação Infantil, bem como relatos de experiências das educadoras participantes, compreendidas como possibilidades e desafios no uso das tecnologias na educação, ao promoverem aprendizado consistente, ativo, integrado, dinâmico, que considere saberes já existentes, na busca por uma educação integral do ser humano para construção de novos conhecimentos e novas formas de aprender.

Ainda, a lousa digital pode ser facilmente adaptável como tecnologia assistiva, criando um ambiente mais inclusivo de aprendizagem, ajudando professores no ensino a alunos com deficiência ou que precisem de adequações pedagógicas, e uma melhor aprendizagem a todos os estudantes. A lousa digital pode ser utilizada como tecnologia assistiva para deficiências visuais (para ver ou ler, como na dislexia), auditivas, limitações motoras e de mobilidade, na fala ou de atenção, por exemplo, ao permitir que sejam aumentados textos e imagens para facilitar a visualização, o ajuste individual do volume, a transcrição de áudios em textos e vice-versa, teclados especiais, além de outros instrumentos de escrita. Inclusive, esses recursos podem auxiliar alunos com déficit de atenção e na hiperatividade, pois, com a integração de recursos multimídia, os conteúdos poderão ser revistos, alternados ou divididos, além de permitir uma participação mais ativa do aluno (SIX, 2019).

Participantes e contexto de pesquisa

A escola pesquisada tem uma média de 150 crianças, divididas nos turnos matutino e vespertino. No estudo foram observados seis alunos do turno matutino, acompanhados de seus colegas. Foi importante para o estudo que estivessem em seu ambiente diário, em contato com todos os colegas de sala de aula, com toda a turma sendo atendida e alguns sendo observados. A escolha dessas crianças não foi aleatória: decidimos

escolher os alunos considerados “difíceis” pela escola, pois percebíamos o entusiasmo deles a cada aula na lousa digital, o que nos fazia acreditar que essas aulas poderiam fazer a diferença no cotidiano escolar dessas crianças.

Fizeram parte do grupo selecionado quatro crianças de seis anos e duas de quatro anos. Desse grupo, havia registros de que a maioria tomava remédios controlados e fazia acompanhamento médico especial, embora nenhum deles tivesse um diagnóstico fechado:

- Felipe, seis anos, considerado uma criança de risco social, fazia parte do Projeto Brincarte, projeto da prefeitura daquele município com apoio da Igreja Batista, no qual as crianças realizam atividades monitoradas por pedagogos e psicólogos no contraturno escolar. Felipe era uma criança considerada “difícil”: nunca queria participar das atividades, era extremamente agitado e sempre dizia que queria ser outro menino, escolhendo outros nomes para si e dizendo que não queria mais “aquela mãe”.
- Diogo, seis anos, estava na escola há apenas dois meses, irmão de João, quatro anos, tinha atitudes violentas e inesperadas e os colegas estavam sempre com medo dele; batia aparentemente sem qualquer motivo, estava sempre com o corpo marcado por roxos e arranhões e dizia que o pai e a mãe batiam nele com uma vara; apesar disso, era uma criança muito inteligente, mas com dificuldade de concentração.
- Giovana, seis anos, muito quieta. Quando chegou à escola fizemos uma reunião com sua mãe, pois a menina não sabia o próprio nome, não falava, não interagía e tinha muita dificuldade em realizar as atividades propostas.
- José, seis anos, alto para sua idade e muito desenvolvido em vários aspectos, estava sempre tentando beijar uma coleguinha à força e escrevia cartas de amor para funcionárias da escola. Levou uma faca uma vez para tentar matar uma colega; foi acusado por Felipe e a coordenação conseguiu evitar uma ação violenta. O padrasto de José nos disse: “um dia ou ele mata a mãe ou a mãe o mata”.
- Jonas, quatro anos, um menino pequeno para sua idade. Quando chegou à escola não participava das atividades, sempre encostava

o rosto no prato na hora de comer, conversei com a mãe que disse: “Jonas tinha oito graus de miopia, conseguimos uma doação de óculos e ele passou a interagir mais com os colegas, apesar das dificuldades em realizar as atividades”.

- João, quatro anos, irmão de Diogo, tinha as mesmas características do irmão. Ambos eram violentos, agrediam colegas e professores sem motivo aparente e estavam sempre com o corpo marcado por alguma agressão familiar.

Nos encontros com essas crianças, a lousa digital era utilizada com alguns programas como o Childsplay, que têm jogos educativos de memória tradicionais e outros movidos apenas pelo som, além de quebra-cabeças, jogos de associação entre sons e imagens, programas de tabuada, introdução de teclado e outros que ajudam a desenvolver a escrita. Também o Tux Paint, programa educativo adequado para incentivar a criatividade das crianças utilizando ferramentas simples de desenho; todas as ações têm sons característicos e empolgantes, além de serem guiados pelas mensagens do simpático pinguim chamado Tux.

Todas as aulas em que o grupo participou foram fotografadas e relatadas em um caderno de campo. Foram observadas situações que ajudaram a identificar e obter evidências a respeito dos objetivos que orientavam seus comportamentos.

Atividades desenvolvidas

a) Jogo da memória com fotos dos alunos

O objetivo era que observassem, reconhecessem e descrevessem características próprias e dos colegas. Foram inseridas no programa fotos de cada aluno; a foto e o nome de cada um foram apresentados na lousa, e os alunos foram incentivados para que se identificassem e reconhecessem os colegas, seus nomes e características. Essa aula foi um sucesso. À medida que identificavam os colegas nas fotos, ficavam empolgados e gritavam seus nomes, e pareciam envergonhados quando se reconheciam.

b) Construção do Homem-Batata

O objetivo era observar e descrever as características das pessoas. O personagem foi selecionado e apresentado aos alunos, que foram solicitados a descrever suas características. Foram identificadas as partes do Homem-Batata e os estudantes foram incentivados para que as colocassem no lugar certo. A construção em conjunto fez com que os alunos se unissem ajudando uns aos outros, incentivando os colegas a escolher as partes que faltavam e ajudando na inserção dessas partes no lugar correto.

c) Intervenção em obra artística

O objetivo foi visualizar modos diferentes de fazer as atividades, estimulando a criatividade, reconhecendo e nomeando as cores. Com ajuda dos alunos foram selecionadas duas obras de um pintor, escultor e serígrafo brasileiro; em seguida, foram estimulados para que criassem seu próprio desenho a partir da obra do artista. Os alunos expressaram entusiasmo por pintarem um quadro igual ao do pintor famoso.

d) Construção de história

O objetivo foi contar uma história, a partir dos recursos oferecidos pela lousa digital. Foram apresentados os recursos oferecidos pela lousa e a história foi iniciada a partir de uma figura escolhida por um aluno; então, os estudantes escolhiam as figuras e iam contando em sequência a história criada em conjunto. A primeira figura escolhida foi um castelo e a história foi sobre uma festa neste castelo. Com a escolha das figuras pelos alunos, a história se transformou na festa de aniversário de um cachorro, com um pinguim tocando uma música e convidados chegando de avião.

e) Ligue os pontos

Estimulando a coordenação motora e incentivando o reconhecimento de objetos que faziam parte do cotidiano escolar dos alunos, estes foram instruídos a tocar nos pontos corretos para completar a forma de objetos, na sequência em que eram apontados pela lousa. No início, os alunos tiveram certa dificuldade em seguir a marcação da lousa para unir os pontos, mas logo conseguiram se adaptar e ficavam curiosos para descobrir qual figura se formaria.

Comentários conclusivos

As atividades foram desenvolvidas para observação dos alunos durante as aulas com a lousa, utilizando os recursos inovadores disponíveis com o objetivo de despertar o interesse e, conseqüentemente, promover a inclusão daquelas crianças. As observações foram feitas considerando o ambiente como fonte direta dos dados, de forma intuitiva, baseada nas relações aluno-professor e aluno-aluno.

A observação informal foi um procedimento que objetivou registrar situações nas quais foram identificadas impressões e interações do aluno com as atividades propostas, relevantes para reflexão e discussão do tema.

Os dados coletados foram interpretados considerando os aspectos individuais e a interação com a lousa digital. Concluimos que os processos de inclusão dos alunos com alguma deficiência ou em situação de risco e vulnerabilidade social, na Educação Infantil, podem ser beneficiados pelo uso da lousa digital, por ser uma ferramenta que integra vários recursos multimídia, o que torna as aulas mais interessantes e dinâmicas, facilitando e integrando esses alunos.

Cabe ao professor o papel de incentivador e mediador, usando a lousa digital como ferramenta tecnológica, como suporte à prática pedagógica, além de sua criatividade e a flexibilidade para traçar novas linhas de ação, variando a forma de dar aula e as técnicas usadas, de modo que esses alunos, que de certa forma se sentiam excluídos na sala de aula regular, consigam participar ativamente de atividades coletivas.

Refletindo sobre a eficácia do uso da lousa digital como recurso da prática pedagógica com alunos com deficiência, constatamos que a lousa digital é uma ferramenta que pode auxiliar o professor na inclusão desses alunos, uma vez que possui uma tela grande, som e possibilita aos alunos a participação das atividades por meio do toque, fazendo com que as crianças interajam com a tela, estimulando os seus sentidos e criatividade.

As tecnologias desenvolvidas no século XX contribuíram com a inovação dos processos de ensino-aprendizagem e na formação de docentes para sua utilização, potencializando a realização de atividades de forma mais dinâmica. Por exemplo, a necessidade do domínio dos recursos que

a lousa digital oferece à mediação das interações a serem construídas no processo de ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que a lousa é um instrumento extremamente sensível, que se desconfigura com facilidade e, quando isso acontece, o toque feito pelo aluno – com as mãos, dedos ou com a própria caneta específica – não sai no lugar em que deveria, o que pode gerar insegurança. Eles sempre falavam: “*Não consigo, tia... tá errado!*”

No entanto, a maior dificuldade dessa pesquisa foi de ordem técnica e burocrática. Apesar das inúmeras solicitações feitas pela direção da escola, a equipe técnica compareceu para os ajustes apenas no final do ano, o que impossibilitou o uso da lousa na maior parte do ano letivo. Em seu estudo, Gomes (2011) também reconheceu as dificuldades estruturais relacionadas ao alto custo da lousa digital.

Considera-se que não haja, ainda, uso plenamente adequado das tecnologias, que avançaram muito rapidamente nas últimas décadas e, atualmente, estão disponíveis nas atividades de ensino-aprendizagem. Bittencourt e Albino (2017), após um estudo de revisão sobre o tema, concluem que, apesar dos desafios na educação brasileira, existem grandes possibilidades para alavancar a educação no século XXI a partir do uso criativo de tecnologias digitais disponíveis, como apoio nos processos de ensino-aprendizagem.

A tecnologia digital não pode ficar fora da escola. Ampliar o universo dessas crianças pode ajudar no desenvolvimento de novas formas de comunicação e interação. O professor precisa ser criativo, indicando possibilidades, planejando, improvisando, adaptando e abrindo caminhos para as novas formas de se produzir conhecimento.

As peculiaridades da lousa digital contribuíram para a integração dessas crianças, pois agrega vários recursos multimídia cuja utilização oportunizou a elaboração de aulas inovadoras, dinâmicas, por meio de apresentação de imagens, sons, vídeos e fotos, que enriqueceram o processo de ensino aprendizagem. A tela em tamanho maior, o som potencializado pelas caixas e a facilidade de realizar tarefas com as pontas dos dedos foram os recursos técnicos que integraram e possibilitaram a realização de produções autorais desses alunos.

Os materiais produzidos com recursos da lousa digital abrangeram múltiplos estímulos, como a audição, a visão e o tato. Utilizar a lousa digital foi uma forma de facilitar e dinamizar a aprendizagem dessas crianças, contudo, é fundamental a adequação da metodologia pelo professor. As atividades produzidas podem ajudar os alunos a conviver com as diferenças e a respeitar o colega, pois as atividades são observadas por todos enquanto estão sendo feitas: todos dão opiniões, participam, incentivam e esperam que o colega acabe para fazer a sua. Ao unir as ideias criativas dos professores com os recursos da lousa digital, é possível criar um ambiente capaz de estimular os alunos e trazer novas possibilidades pedagógicas.

Referências

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do Século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9433/6260>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARLETI, Eronilde Cordeiro; CZYZEWSKI, Analice. O uso da lousa digital como recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem na educação especial. *Caderno PDE*, v. 1, p. 1-23, 2016.

D'AVILA-SOFIATTI, Fernanda; MAISSIAT, Jaqueline. *Tecnologias digitais e Educação Infantil: formação continuada de professores para uso dos instrumentos digitais no ato educativo*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/564/PRODUTOEDUCACIONAL_Tecnologias_Digitais_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 07 jun. 2023

GOMES, Elaine Messias. Uma experiência com o uso da Lousa Digital Interativa por profissionais da Educação Infantil. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, n. 12 (número especial), p. 268-286, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007. p. 27-41

NAKASHIMA, Rosaria H. R.; AMARAL, Sergio F. A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional. *Revista Educação Temática Digital*, v. 8, n. 1, p. 33-50, 2006.

PACHECO, Cristiane Lima. *Tecnologias educacionais: a lousa digital como ferramenta de inclusão: um relato de experiência*. 2011. 49 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. “Escola Virtual” para a Educação Especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. *Revista de Informática Educativa*, Bogotá/Colômbia, Uniandes, v. 10, n. 1, p. 115-138, 1997.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015.

SIX cases of interactive digital whiteboards as an assistive technology in special education. ViewSonic, 24 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.viewsonic.com/library/education/6-cases-of-interactive-digital-whiteboards-as-an-assistive-technology-in-special-education/#6_Uses_of_Interactive_Digital_Whiteboards_to_Assist_Students_with_Physical_Disabilities_and_Impairments. Acesso em: 10 abr. 2023.

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 indissolúvelmente 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 autoconehecimento, 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.

Capítulo 5

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

Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves

Lucia Maria de Assis

Os estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim como descrito no capítulo anterior, perpassam o meio científico desde os anos 1940, quando surgiram os primeiros relatos em países europeus. Com o passar dos anos e com o avanço da ciência, foram se tornando mais populares e a temática tem sido cada vez mais discutida na sociedade, principalmente com o advento de filmes hollywoodianos, como *Rain Man*, *Meu filho meu mundo*, *Prisioneiros do silêncio*, entre outros.

Diversas compreensões do transtorno já surgiram no campo da Psicologia, por exemplo, sujeitos com TEA foram comparados a fortalezas vazias, tomadas desligadas, carapaças e conchas. É no entendimento de que esta prática não prioriza a saúde mental e a existência desses sujeitos que, neste estudo, compreende-se o indivíduo com TEA, como sujeito de relação, como uma potência de vir-a-ser, uma vez que se expressa e se relaciona das mais diversas formas subjetivas. Compreende-se, assim, que os sujeitos se constituem em processos relacionais e que suas comunicações se revelam na medida em que se abrem para encontros que potencializem sua existência.

Nas últimas décadas, o TEA vem apresentando maior incidência diagnóstica e, dessa forma, levantando debates importantes sobre práticas

inclusivas em escolas, com equipes de saúde, no mercado de trabalho e em outros espaços que vem sendo cada vez mais permeados por essas outras formas de experienciar o mundo. Até mesmo no atual manual de transtornos mentais, o DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem uma abordagem mais orientada ao desenvolvimento no curso de vida de cada pessoa, partindo de diferentes áreas de estudos e culturas (MACHADO; CAYE; FRICK; ROHDE, 2015).

Em proporção crescente desde a década de 1990, observa-se uma alta nos diagnósticos de autismo, bem como uma maior aparição na mídia, o que pode ser atribuído à amplitude atual do diagnóstico enquanto um espectro e, também, à identificação de um maior número de casos que não apresentam déficit intelectual. De acordo com os dados do estudo nacional sobre autismo no Brasil, em 2010 tínhamos uma estimativa de cerca de 0,62% da população brasileira dentro do diagnóstico do TEA (PACHECO, 2019).

O desenvolvimento da linguagem discursiva é considerado por Pacheco (2019) como um desafio que não afeta todas as crianças autistas. A falta de fala verbal não significa falta de comunicação, nem tampouco de compreensão, no entanto, é necessário refletir como se pode fazer uma compensação para que autistas não sejam colocados sempre em uma posição passiva em suas relações. A autora lembra que é necessário que cada criança seja percebida individualmente, para que seja situada em um contexto que seu desenvolvimento seja favorecido, sendo preciso, portanto, que a comunidade transforme suas práticas, podendo criar, assim, novos significados.

A linguagem é dialógica, e sustenta a inscrição simbólica da pessoa na sua relação com o mundo. Tornar-se sujeito da linguagem é uma condição que deriva da interação com o outro. Assim, o processo de subjetivação resulta de uma partilha solidária, como afirma Lemos (1995), na qual a criança em desenvolvimento tem um papel ativo. Adquirir a condição de sujeito da linguagem é muito mais do que aprender regras de comunicação. A função comunicativa da linguagem traz em si uma demanda ativa e interativa na produção de sentido. Essa construção conjunta de significações subscreve a compreensão de que a relação interlocutiva e a doação de sentidos que se produz na interação amplia a compreensão da linguagem, que se revela nas múltiplas possibilidades de códigos de comunicação compartilhados.

A perspectiva da interação social como protoforma para o desenvolvimento da linguagem evidencia a importância do contexto interpessoal para que as habilidades comunicativas se ampliem no espaço de interlocução. Garton (1992) destaca que o suporte do adulto sensível às necessidades comunicativas da criança possibilita respostas positivas na compreensão das intenções comunicativas das crianças.

Portanto, a relevância dos estudos sobre a linguagem no Transtorno do Espectro Autista consiste no fato de que, dentro do espectro do autismo, é importante considerar, além da linguagem verbal, as possibilidades de uso de diferentes formas de expressão e comunicação. Sujeitos com TEA são frequentemente excluídos das interações ao não se expressarem verbalmente. Tal entendimento pode gerar obstáculos às propostas terapêuticas que visem, exclusivamente, à reabilitação. Uma intervenção que considera a pessoa em sua totalidade demanda o reconhecimento dos múltiplos códigos de comunicação e expressão existentes, exigindo dos profissionais que trabalham com pessoas com TEA a ampliação desses recursos comunicacionais a fim de favorecer a abertura para terapêuticas efetivas.

Uma proposta para o encontro dialógico

De acordo com a compreensão dialógica apresentada por Martin Buber (2006), compreende-se que não há um sujeito fora do processo relacional. O sujeito só se constitui e se estrutura no contato com o outro e com o mundo. Dessa forma, utiliza-se daquilo que nomeia palavras-princípio (Eu-Tu e Eu-Isso), modos que refletem duas formas de existência do sujeito.

A relação Eu-Isso diz respeito às relações pragmáticas do sujeito, ou seja, aquelas que ele estabelece com o mundo concreto que o rodeia e o produz como um indivíduo socialmente operante, por sua vez, a relação Eu-Tu diz respeito às formas como se estabelecem as relações interpessoais desse sujeito ou como o sujeito se coloca no encontro com outro, revelando-se intimamente no contato que estabelece de maneira profunda (SOUZA; ALVES, 2014).

O humano tem como necessidade inerente o encontro em comunidade e, sendo assim, é nesse meio que se desenvolve como sujeito pensante e comunicativo. É também no processo de se encontrar com seus pares que o indivíduo pode explorar a comunicação como um processo interacional e intersubjetivo, em que se coloca disponível à existência do outro. O filósofo acredita que é nesse momento de encontro que as humanidades se revelam ao mundo (BUBER, 2006).

Nessa concepção, compreende-se que a comunicação do sujeito pode renunciar a toda mediação já apresentada e ainda assim ser considerada como linguagem, uma vez que as relações entre pensamento e linguagem se estabelecem em congruência com o processo de desenvolvimento humano, próprio de cada sujeito e da sua realidade cultural. Para a perspectiva dialógica, só é possível experimentar e interagir por meio da linguagem, e cada indivíduo vivencia as relações de contato de modo singular, o que lhe possibilita variadas formas de se desenvolver.

Defende-se uma linguagem que pode, muitas vezes, ser representada pelo gestual, pelo olhar e até mesmo pelo silêncio. Dito de outra forma, defende que a comunicação tem apenas como premissa a reciprocidade, uma atitude que parte de um interior pensante, altera o modo vigente do mundo e se internaliza em outro interior pensante, formando assim o que o filósofo denomina encontro (BUBER, 2014).

Considerando a importância que os contextos interacionais e situacionais podem exercer nas pessoas com Transtorno do Espectro Autista, as práticas de intervenção que relevem as interações dialógicas podem oportunizar a compreensão do desenvolvimento da criança autista na expressão de sua diferença nos seus espaços de convivência. Höher Camargo e Bosa (2012) apontam o espaço escolar como um *locus* que oportuniza contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista e das demais. Assim, as trocas dialógicas que a criança estabelece com outras crianças e adultos oferecem recursos importantes para o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista, tendo em vista suas demandas de interação.

No entanto, além da dificuldade de interação como característica comum, Delfrate, Santana e Massi (2009) destacam que os estudos

sobre o autismo não têm, em geral, contemplado a análise de práticas dialógicas e das interações cotidianas, além de desconsiderarem outros mecanismos de significação, como a linguagem não verbal e os interlocutores. Na tentativa de contrapor um olhar patologizante e reducionista, as autoras analisaram o desenvolvimento da linguagem de uma criança com autismo, a partir de situações interativas com uma fonoaudióloga, longitudinalmente (por dois anos e seis meses); ao final do período, a criança tinha oito anos e seis meses. As autoras partiram da consideração da linguagem como dialógica por natureza, e da criança com papel ativo, como sujeito da linguagem e analisaram a interação dos interlocutores com a língua, e da construção conjunta de significações, a partir de uma abordagem histórico-social de processos dialógicos e discursivos. As autoras concluem que o trabalho terapêutico – no caso, com a fonoaudióloga – baseado em práticas discursivas, possibilitou a mudança de posição da criança como sujeito na linguagem. O estudo aponta para a importância da mudança nas práticas interativas, sendo necessário o afastamento da doença, dos déficits, passando a considerar a criança como sujeito imerso na linguagem e nas práticas sociais.

Nos episódios de interação analisados, foram notadas mudanças conforme o interlocutor que interagia com a criança participante (mãe-criança, criança-professora e fonoaudióloga-criança): “Diante de um interlocutor que a constitui como sujeito falante – no caso, a fonoaudióloga – a criança apresenta em alguns momentos participação ativa no discurso; já com a mãe, a criança não apresenta intenção comunicativa” (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 330). As autoras evidenciaram que interlocutores diferentes produzem diferentes interações, promovendo modificações nos usos da linguagem pela criança: “[...] a partir do momento em que se estabeleceram interações significativas entre sujeito e terapeuta, a postura da criança mudou em relação ao interlocutor e à própria linguagem. O interlocutor considera a fala e os gestos da criança com autismo como significativos e mantém uma postura de escuta de sua fala, dando sentidos aos seus enunciados e buscando interpretar e significar suas manifestações verbais e não verbais” (DELFRATE; SANTANA; MASSI, 2009, p. 331). Para as autoras, o processo de construção da subjetividade – seja de uma

criança com diagnóstico de autismo ou não – pode ser considerado singular, sendo essa singularidade própria ao processo de desenvolvimento da linguagem e parte da relação particular que se estabelece entre o sujeito, a linguagem e suas interações sociais.

Um estudo de casos múltiplos com três crianças autistas de sete a 14 anos, também sob uma perspectiva dialógico-cultural foi realizado por Pacheco (2019), porém, com foco em como o indivíduo autista se posiciona em relação a outra pessoa e como essa pessoa se posiciona em relação ao estudante autista. A autora pôde concluir, entre outras questões, que: a inclusão, enquanto fenômeno cultural, é ao mesmo tempo individual e coletiva, sendo necessária a atenção para as necessidades e diferenças individuais, mas, também, uma mudança de estrutura e atitude da comunidade. Entre outras, também chegou à conclusão que compreender as posições externas do eu não é suficiente para analisar a sensação de pertencimento na cultura escolar, mas que isso ajuda a entender melhor como a escola impacta no papel que educadores, crianças autistas e não autistas estabelecem dentro da comunidade escolar, pela criação coletiva de significados envolvendo os alunos, que pode ser possibilitada por narrativas.

Um estudo de possibilidades narrativas:
o acompanhamento de Alberto

O trabalho com narrativas, a partir da dimensão dos encontros interpessoais, permite que o sujeito tome maior consciência de si e do mundo em uma esfera relacional; permite, também, que o processo de construção de si no mundo seja facilitado, uma vez que, conhecendo-se e dizendo de si, o sujeito se torna consciente de seu posicionamento como homem e de sua fala como indivíduo singular e coletivo.

A narrativa é um processo que enriquece a possibilidade do encontro entre o ser humano e seu mundo interior ou exterior, que está sempre presente na constituição dos sujeitos. Entendendo que o homem é o único animal capaz de construir uma narrativa, a narração é um processo

fundamentalmente humano e subjetivo. Defendemos a prática narrativa não apenas como internalização e externalização dos fatos pela comunicação, mas também consideramos que o processo narrativo “re(a)presenta” a experiência pela ótica da percepção e da interpretação.

Ao narrar um acontecimento, o narrador constrói e reconstrói, encadeia cenas e escolhe os personagens para si, implicando-se assim no que é narrado. Sendo a narrativa um processo subjetivo, Oliveira e Satriano (2017) defendem que há uma escolha na forma de se comunicar, narrando-se para o outro, uma vez que é no ato de narrar que o homem é impulsionado a ordenar e atribuir sentido para suas próprias vivências e percursos.

A linguagem, como comunicação apresentada pelo indivíduo, é o método usado para que esse possa se separar do outro, distinguir situações e diferenciar as mais diversas sensações e experimentações (MONTEIRO, 2014). É nesse processo que as narrativas em transição tomam corpo e estabelecem o intrínseco e constante processo de vir a ser do homem. As narrativas comportam agentes heterogêneos, uma vez que trazem à tona relatos que a história em si não é capaz de trazer: o relato dos afetos, dos sentidos e do sentir; acredita-se, também, que são essas afetações que a narrativa traz ao mundo percebido, que permitem transformações nas formas como os encontros do e com o mundo são ressignificados.

É necessário que se compreenda que, ao contrário da pesquisa científica tradicional, na pesquisa narrativa a relação entre pesquisador-pesquisando deve se estabelecer de forma dialógica, considerando as experiências fenomenológicas dos indivíduos, assim como sua constituição social e cultural. É na possibilidade de se expressar e “se-contar” que o sujeito se faz presente na dimensão da pesquisa.

A subjetividade de cada indivíduo não pode ser vista como um fator passível do desincorporar clínico e científico, mas sim como um elemento do processo de descoberta do que os autores nomeiam de um pesquisar COM (ARENDE; MORAES; TSALLIS, 2015). Dessa forma, entende-se que o processo de pesquisa narrativa dialógico aqui proposto não deve buscar um resultado, mas buscar a disponibilidade dos sujeitos ali presentes para o possível encontro Eu-Tu, assim como também um processo de vinculação do sujeito ao processo terapêutico.

Acredita-se que esse não delimitar de práticas traz o processo terapêutico para uma dimensão do fazer COM, no qual se aposta na conexão dos sujeitos e como esse fazer emerge na pesquisa em uma postura de dispositivo. Nesse caso, o pesquisador se coloca à disposição da pesquisa e de seu objeto. Compreende-se que, devido ao fator emancipatório das narrativas, essa é uma metodologia condizente e propícia ao trabalho com crianças com TEA, possibilitando que o sujeito expanda suas fronteiras de contato comunicacionais de forma que lhe caiba melhor.

O estudo de caso de Alberto se deu no Ladaca (Laboratório de Aprendizagem Digital para Crianças com Autismo). O Adaca é um projeto de pesquisa e extensão destinado a trabalhar com crianças autistas e suas famílias. Tal projeto envolve professores do Instituto de Ciências Exatas (ICEx) e do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) da Universidade Federal Fluminense (UFF), Volta Redonda, *campus* Aterrado. Conta também com o apoio de psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos e de alunos dos cursos de Psicologia, Física Computacional, Matemática Computacional e Engenharia da Computação, que contribuem para a ampliação e aplicação do projeto, seja na parte do desenvolvimento de ferramentas digitais com jogos direcionados ao aprendizado e comunicação, ou na parte de acompanhamento psicológico dessas crianças, com possíveis intervenções em âmbito familiar.

O projeto Adaca foi elaborado por meio de estudos de vários métodos, correntes e perspectivas que auxiliam no acompanhamento e desenvolvimento de crianças no espectro do autismo e, no que tange às práticas psicológicas aplicadas ao projeto, trabalha-se com as perspectivas fenomenológicas e dialógicas, compreendendo que a utilização de ambas as teorias resulta em um trabalho terapêutico com maiores ganhos.

O trabalho construído junto às crianças e suas famílias no projeto Adaca é um projeto terapêutico singular, que visa atender as demandas e especificidades de cada sujeito, buscando sempre compreender como este estabelece suas relações e afetos com o mundo. Na chegada ao projeto, todas as famílias passam por uma anamnese grupal, na qual se pretende conhecer um pouco da dinâmica familiar em que a criança está inserida

e como se constituem suas vivências anteriores, compreendendo que assim o encontro com a criança pode se dar de forma mais acolhedora.

A construção de intervenções terapêuticas singulares e a aposta em seus resultados podem revelar novos recursos de trabalho, validando e conquistando o olhar para a diversidade de comunicação e expressão que as diferentes narrativas dos sujeitos no mundo podem oferecer.

Dessa forma, foi realizado o trabalho com Alberto (aqui apresentado com nome fictício), de 11 anos e diagnosticado com TEA aos três anos. Alberto já tinha recebido assistência com terapias de reabilitação da linguagem e desenvolvimento cognitivo, mas no momento do estudo era acompanhado apenas no projeto Adaca. Não fazia uso de medicamentos e estava matriculado em uma escola especializada da rede pública de ensino de Volta Redonda. O menino chegou ao Ladaca aos dez anos de idade.

O processo de acompanhamento com Alberto se iniciou de forma gradual, em determinados momentos com a presença de sujeitos de referência da criança, como os pais ou a irmã. Desde o primeiro contato, o menino mostrou-se receoso quanto ao espaço e à presença da terapeuta. Os responsáveis relataram que a criança sempre apresenta resistência a novos processos e espaços, tendo, como chamaram, dificuldade em construir laços com as demais pessoas. Em muitos momentos, Alberto mostrou-se agressivo com a terapeuta, o que resultou em um processo de vinculação mais lento. Compreendendo que os episódios de agressividade constituem um processo de ajustamento e organização do sujeito, no qual ele consegue reestabelecer suas ligações e expressar suas frustrações, fora apenas garantida a integridade física da terapeuta e da criança, não se obrigando Alberto a controlar suas descargas afetivas e emocionais de forma disfuncional e não natural.

Todo o processo de comunicação e vinculação com Alberto foi realizado de forma não verbal, conforme a criança ia expressando seu desejo de permanecer em silêncio. A partir da compreensão de que toda existência comunica, entende-se que permanecer em silêncio é uma forma de comunicação e não um silenciamento de uma forma de existir no mundo. O primeiro encontro Eu-Tu que se realizou entre os sujeitos aconteceu no momento que o menino sustentou o olhar da terapeuta, após ser

questionado sobre querer finalizar o atendimento. Ele piscou de forma forte quando a resposta negativa à saída foi apresentada. Ao perceber a possibilidade de uma comunicação estar sendo estabelecida ali, a terapeuta tentou compactuar com a criança o significado daquele signo apresentado. Ao ser questionado se as piscadas significavam não, o menino confirmou afirmativamente com a cabeça e, dessa forma, foi proposto pela terapeuta que a palavra “não” seria representada por duas piscadas e a palavra “sim”, por apenas uma. Mais uma vez, o menino confirmou com um movimento de cabeça.

Notou-se durante todo o processo clínico que Alberto fora abrindo suas fronteiras de contato, possibilitando que novas formas de compreensão dos fenômenos que constituem sua existência pudessem se revelar. O menino começou a utilizar-se de uma nova estratégia narrativa, acompanhando com os olhos os caminhos até seu desejo. A ação realizada por ele pode ser assim descrita: sustentar o olhar da terapeuta para conduzi-la, de forma lenta, até o objeto; em seguida, retomar o olhar para a terapeuta, garantindo que ela o tenha acompanhado em seu percurso; por último, piscar duas vezes para que sua vontade seja confirmada. Tal mecanismo é compreendido como uma clara apresentação da linguagem e das possibilidades de se comunicar com o outro por meio do corpo e das mais diversas expressões de si. Certa vez, sinalizou que desejava um objeto, a miniatura de um caminhão, no qual havia vários pinos coloridos. Ao receber o caminhãozinho em suas mãos, Alberto esboçou um sorriso, porém já não fazia mais o contato visual, assim trazendo para a pesquisa a compreensão de que a falta de sustentação do olhar nas pessoas com TEA não é marcada por uma impossibilidade orgânica, mas sim por uma forma de existência que passa por desejos e compreensões do mundo e suas normas sociais.

Em uma sessão na qual se estavam trabalhando possíveis emoções e como essas podem ser apresentadas de várias formas, Alberto e a terapeuta assistiram a um curta metragem do filme infantil *A Era do Gelo*. Durante todo o curta, o menino riu e mostrou interesse em acompanhar o filme. Ao final, a terapeuta perguntou à criança se ela havia gostado do filme e, pela primeira vez, o menino respondeu com três fortes piscadas. Alberto foi questionado sobre o que significariam as três piscadas e fez

com as mãos o sinal de muito, demonstrando que as piscadas significam que ele havia gostado muito do desenho animado.

Todos os atendimentos com Alberto remetem ao princípio de diálogos-silêncios de Merleau-Ponty (1991), segundo o qual os sujeitos estabelecem diálogos com, e na, ausência do verbal, por meio de seus corpos e posturas diante dos fenômenos relacionais. Perceber que o diálogo expande toda e qualquer produção verbal é compreender que toda comunicação se dá para além de signos pré-estabelecidos, por meio de significantes pactuados pelos pares e pelos demais habitantes de uma cultura.

Com o passar dos atendimentos, as comunicações com Alberto foram se intensificando, seu tempo em sessão se alongando e os episódios de agressividade, mesmo que não eliminados, foram diminuindo. Em determinado atendimento, o menino se aproximou da casinha de bonecas, brinquedo pelo qual sempre mostrou grande fascínio, e posicionou os bonecos da casinha em fileira, deixando o boneco de representação masculina infantil separado de sua família. Depois de determinado tempo, o menino passou a movimentar o olhar entre o bonequinho afastado e os outros três que se mantinham perto da casinha e, ao sustentar o olhar da terapeuta, os olhos do menino se encheram de lágrimas e ele olhou para a porta. A terapeuta compreendeu que, naquele momento, Alberto pediu para que fosse encontrar sua família que o aguardava na sala de espera. Ao sair da sala, o menino correu para os braços de seus responsáveis. Mais tarde, naquele mesmo dia, a responsável pelo menino contou à terapeuta que ele se encontrava com forte resistência a se separar da família, mostrando-se naquela semana bastante inseguro e sensível.

Para a compreensão desse fenômeno, fora preciso conceber aquela criança para além de seu diagnóstico de TEA, compreendê-la ali como um sujeito de afetações que, nas relações com o mundo, demonstra seus desejos, não em déficit, mas em potência de encontro e de ajustamentos criativos que possibilitam sua existência no mundo.

Alberto, ao final de algumas sessões e já na sala de espera, pela primeira vez, se despediu da terapeuta com um abraço. Ao ser abraçado de volta, o menino distanciou-se e colocou a mão em seu peito e deu, para a terapeuta, três fortes piscadas, comunicando-se de forma afirmativa com

ela. É na dimensão do “entre” que os sujeitos podem se encontrar, é no espaço construído dia a dia que a relação se torna sustentável para que as subjetividades se revelem e se contemplem como totalidades singulares, alicerçadas em vivências anteriores. A vinculação com o menino já havia sido estabelecida e o processo de encontro era frequente, possibilitando o surgimento de um fenômeno afetivo que entrelaça e concebe como parceiras as existências humanas de Alberto e sua terapeuta.

A abertura para novas possibilidades

Diante do exposto, pode-se concluir que o psicólogo, ao realizar um trabalho junto aos sujeitos com TEA, deve dispor-se a novas formas de se encontrar e comunicar com o mundo, uma vez que os sujeitos diagnosticados apresentam uma gama de possibilidades no *setting* clínico e nos mais diversos campos relacionais que frequentam. Muitas vezes, tais possibilidades de comunicação não são exploradas pela dificuldade que os profissionais encontram ao não estabelecer contato com os sujeitos por meio de algum código previamente conhecido. É preciso, portanto, estar atento para o fato de que o contato é revelador de humanidade e é a partir do encontro que os sujeitos se apresentam como possíveis “arquitetos” de um processo inclusivo promotor de encontros entre intersubjetividades, pessoas, situações, formas, e de narrativas que, ao se transpassarem, produzem novas experiências e uma nova forma de fazer ciência pela via do autêntico encontro dialógico.

As terapias voltadas para o acompanhamento dos sujeitos com autismo precisam perder o caráter de reabilitação, para ganharem ênfase em uma postura emancipatória que vise à autonomia e à estabilidade desses sujeitos. É necessário que se compreenda o processo de desenvolvimento do sujeito para que se estabeleçam práticas terapêuticas que visem suas necessidades situacionais e suas possibilidades de ajustamentos, priorizando sempre suas individualidades e potencialidades.

É necessário atentar também para o fato de que a importância da assistência em Psicologia não se apresenta apenas para o sujeito

diagnosticado com TEA, mas também para todo o seu círculo de convivência que, ao receber o diagnóstico, transforma-se por força de seus atravessamentos. Um trabalho de conscientização e inclusão social dos sujeitos com TEA é, portanto, de suma importância. Nele é preciso preconizar a ideia de que a pessoa com autismo está no mundo com suas possibilidades e limitações, como todos os outros sujeitos, e que suas experiências não devem ser marcadas por uma impossibilidade de expressar-se, mas sim como a possibilidade de descoberta de novas formas de existir que permeiam o mundo e as subjetividades.

É preciso trabalhar-se enquanto profissional em esferas ético-políticas que compreendam que todos os sujeitos são constituídos por infinitas possibilidades de existências e que têm, em si, potências criativas que emergem ao se encontrarem com o mundo da forma que melhor lhes couber, narrando a si mesmos, narrando o mundo e produzindo nele o sentido político da mudança. O trabalho do psicólogo, com um sujeito com TEA ou não, é o de auxílio na promoção de saúde. Compreende-se, no entanto, que saúde é um conceito múltiplo, uma vez que sua forma se origina no interior de cada sujeito e se apresenta ao mundo por meio dos seus ajustamentos e de como adota e apresenta suas posturas subjetivas.

A Psicologia é um fazer ciência que se dá de forma perene, acompanhando as vivências e posturas de cada sujeito no mundo, ou seja, para além de uma ciência da mente, engessada em padrões, causas e estruturas. A Psicologia é uma ciência do aqui e agora, que se dá na apresentação do ser humano transeunte como objeto que, ao se encontrar com o mundo, modifica-o e é por ele modificado. O fazer Psicologia é, dentre tantas coisas, um trabalho para se fazer com cons(ciência) de si, do outro, do mundo e dos encontros entre os pares que são formados e constituídos na dimensão Eu-Tu; na dimensão do “entre”.

Referências

ARENDDT, Ronald; MORAES, Marcia; TSALLIS, Alexandra. Por uma psicologia não moderna: o PesquisarCOM como prática meso-política. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1143-1159, 2015.

BUBER, Martin. *Eu e tu*. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, v. 14, n. 2, p. 321-331, 2009.

GARTON, A. F. *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

HÖHER CAMARGO, Sígla Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. A competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Edipucrs, v. 102, p. 9-28, 1995.

MACHADO, Julia D.; CAYE, Arthur; FRICK, Paul J.; ROHDE, Luis A. DSM-V: Principais mudanças nos transtornos de crianças e adolescentes. *Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP*. 2015. cap. A.9. Disponível em: https://iacapap.org/_Resources/Persistent/97b6e9dc612fff58a3e1fe303c6970b5e0361b62/A.9-DSM-5-PORTUGUESE-2015.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MONTEIRO, Ana Claudia Lima. O Caminho da narrativa: construções temporais de constituição da vida. In: PRESTRELO, Eleonôra Torres; QUADROS, Laura Cristina de Toledo. *O tempo e a escuta da vida: configurações gestálticas e práticas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2014. cap. 5, p. 109-129.

OLIVEIRA, Valeria Marques de; SATRIANO, Cecília Raquel. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386.

PACHECO, Raquel Pereira. *A constituição do self em estudantes autistas: uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola*. 2019. 133 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37248>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SOUZA, Poliana Pedrozo Mangia de; ALVES, Priscila Pires. Dialogando sobre o autismo e seus reflexos na família: contribuições da perspectiva Dialógica. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, Lisboa, v. 1, n. 5, p. 223-230, jan. 2014.

Práticas
estruturadas



Capítulo 6

A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

Marcélia Fiedler Bremer Souza

Celeste Azulay Kelman

Este capítulo aborda a importância da intervenção do professor na inclusão de aluno hipoacúsico, em uma turma de projetos de aceleração da aprendizagem (PAA II) da rede pública de um município mineiro. Esse tema foi escolhido pelo número reduzido de trabalhos que investigam e aprofundam conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de aluno surdo hipoacúsico – ou seja, com perda auditiva leve a moderada – e sobre como o professor pode contribuir nesse processo e intervir para facilitar a inclusão e aprendizagem desses alunos. A turma em que a pesquisa ocorreu fazia parte de um projeto com alunos em defasagem entre idade e série, de faixa etária entre nove e treze anos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem, déficit sensorial auditivo e de atenção, associadamente.

A principal motivação para nossa investigação foi buscar respostas para o seguinte problema: como é possível acontecer inclusão de aluno hipoacúsico em uma classe regular, considerando-se as interações sociais, a aquisição de conhecimento e o êxito acadêmico?

O objetivo geral do estudo foi analisar o processo da inclusão do aluno hipoacúsico; conhecer as condições oferecidas para a atuação do professor; verificar a existência de qualificação profissional para o professor de Educação Especial; e quais os recursos oferecidos para sua atuação.

Inclusão em educação: conceitos

A inclusão é polissêmica; seu sentido tem sido muito distorcido e é um tema amplamente debatido pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. Segundo Santos e Paulino (2006), trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma questão humana, democrática, que percebe as pessoas e suas individualidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

A inclusão escolar é um processo gradual e dinâmico, que pode tomar formas distintas, de acordo com as necessidades dos alunos. É por isso que atualmente preferimos falar em inclusão em educação, por entender que, na dinâmica do processo, são necessárias ações coletivas, de forma que os professores tenham uma atitude acolhedora às diferenças (SILVA; MARIANI; SANTOS, 2016). Na inclusão em educação, o professor está sempre trabalhando com objetivo de responder às demandas dos alunos do público-alvo da Educação Especial (KELMAN *et al.*, 2013). Esse processo possibilita a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta, o professor incentiva a construção do conhecimento através da sua interação com seus colegas. Uma inclusão escolar desejável e bem-sucedida necessita que haja uma boa relação entre professor e aluno. Esse professor precisa também estar em constante atualização, reconhecendo as necessidades de desenvolver métodos de conversação com o aluno, de acordo com seu grau de entendimento, seja ele visual ou auditivo.

A educação exerce uma formação social, mas a atitude da criança assume uma posição importantíssima nesse processo. De acordo com Vigotski (2003, p. 75), “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência [...]. A experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico”. No entanto, é necessário perceber que a relação social é fundamental para o crescimento individual, uma vez que cada um, com seus conhecimentos prévios, contribui para o desenvolvimento dos seus pares.

O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos

Surdez é o nome usado para indicar perda de audição ou diminuição na capacidade de escutar os sons. Qualquer problema que ocorra em alguma das partes do ouvido pode levar a uma deficiência na audição. De acordo com o art. 2º do Decreto presidencial nº 5.626/2005, denomina-se surda toda pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais e que manifesta sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). E ao se referir aos hipoacúsicos, aqueles com perda de audição leve a moderada, Sanchez (1996, p. 19) ressalta que:

frequentemente não compreendem o que dizem seus professores ouvintes nas escolas regulares onde são alunos e, por isso, fracassam. Também não têm uma identidade definida – não sabem se são surdos ou ouvintes – e estão comprometidos certos níveis de abstração, pois não desenvolvem linguagem completamente.

A surdez pode se apresentar em vários níveis: leve, moderada, severa e profunda. Para Góes (1996), não há limitações cognitivas ou afetivas que sejam inerentes à surdez, pois tudo depende das possibilidades e oportunidades oferecidas pela família para seu desenvolvimento, em especial para a construção da linguagem. A intervenção do professor regente com os alunos surdos é de suma importância, pois leva o professor a diagnosticar as dificuldades enfrentadas, fazendo o levantamento das habilidades e das formas existentes de compensação para a superação das dificuldades. Segundo Buzar (2009, p. 49):

Os processos de compensação contribuem para a superação das dificuldades que são impostas pelo contexto social. No caso dos surdos, o desenvolvimento levará em consideração o aspecto visual.

Os surdos precisam do sentido da visão; é necessário apresentar o concreto e é imprescindível utilizar recursos didáticos que explorem o campo visual, o que compreende então um recurso como um meio do seu processo de compensação. Não é à toa que, desde o início do século XX, eram chamados “o povo do olho” (LEBEDEFF, 2017).

Na surdez leve, a palavra é percebida pela criança, apesar de não ocorrer o mesmo em relação a alguns fonemas. No caso de surdez moderada, os limiares de compreensão e de aprendizagem são superiores ao limiar auditivo, o que conduz a várias dificuldades. Nessas situações, a utilização de prótese auditiva e o acompanhamento fonoaudiológico permitem uma aprendizagem quase normal. O mesmo já não acontece quando a surdez é severa ou profunda, pois a palavra não é entendida, tornando a Educação Especial e a amplificação, indispensáveis. De acordo com Botelho (2010, p. 15), não há diferenças significativas entre uma surdez leve e uma surdez profunda. Segundo a autora:

Um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo. E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada, e essa discussão irá perdurar tanto tempo quanto se mantiverem as mentalidades daqueles educadores que aspiram transformar a os surdos em ouvintes.

O aluno protagonista deste estudo apresenta perda auditiva progressiva, já com perda de setenta por cento de sua audição; não tem prótese auditiva, sendo que consegue ouvir algumas palavras e faz a leitura labial.

O diagnóstico de perda auditiva é realizado a partir de avaliação médica e audiológica. Em certos casos, indica a possibilidade de adoção de um aparelho de amplificação sonora individual (AASI). Trata-se de equipamento pequeno, colocado atrás ou dentro da orelha da criança, que amplifica a intensidade dos sons e os traz para um nível confortável para quem precisa usá-lo. O aparelho de surdez costuma gerar grandes expectativas. Alguns pais imaginam que, a partir do uso deste aparelho, o seu filho deixará de ser surdo, o que não acontece. Muitas vezes a

família encontra resistência do filho para utilizar o aparelho, por vergonha ou por medo de preconceitos, de se sentir excluído do grupo, principalmente quando se trata de adolescentes.

A linguagem, além de sua função comunicativa, interfere significativamente na organização do pensamento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo. Assim, no caso de crianças surdas, o atraso de linguagem pode trazer como consequências problemas emocionais, sociais e cognitivos, mesmo que haja o aprendizado de uma língua tardiamente.

Há diferentes filosofias e possibilidades comunicativas pela criança surda: o oralismo, o uso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o bidualismo e o bilinguismo. O bidualismo se refere ao uso dos dois modos de comunicação: o oral auditivo, característico das línguas faladas, e o sistema visual-espacial, que compreende a língua de sinais. Essa proposta é criticada por Quadros (1997, p. 24), que explica que “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”, e por Góes (1996), que acredita que o bidualismo desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e desestrutura também o português.

Para Kelman (2008), o bilinguismo ocorre quando dois grupos que não compartilham a mesma língua entram em contato e um toma a posição majoritária e o outro a minoritária. O bilinguismo para surdos implica o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa em momentos educacionais diferentes. A língua de sinais é a primeira língua dos surdos (L1), por ser sua língua natural. É também chamada sua língua espontânea. A língua portuguesa pode ser considerada como a segunda língua (L2). O conhecimento da L2 é obtido em condições distintas, dependendo do grau de surdez, do grau de contato com a L2, o que acarreta diferentes graus de proficiência.

A educação bilíngue é garantida pelo Decreto federal nº 5.626/2005 e estabelece que deve ser ofertada obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, uma educação bilíngue na qual a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é a L2. A modalidade oral da Língua Portuguesa é uma possibilidade, mas deve ser trabalhada fora do espaço escolar.

Quadros e Karnopp (2005) destacam que a educação de surdos em uma proposta bilíngue deve ter um currículo organizado em uma

perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares em Libras. Porém, não basta simplesmente traduzir o currículo da escola regular para a língua de sinais; há que se contemplar nele os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos. É importante então que se valorize o bilinguismo e o biculturalismo (SKLIAR, 1999). Afinal, ser bilíngue não é só conhecer palavras, estruturas de frases, enfim, a gramática das duas línguas, mas também conhecer, profundamente, as significações sociais e culturais das comunidades linguísticas de que se faz parte.

O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade

A família é um espaço educativo, é o núcleo central de individualização e socialização, com a presença constante de emoções e afetos positivos e negativos. É um espaço privilegiado de construção social da realidade por meio das interações entre os seus membros, nas quais os fatos do dia a dia recebem o seu significado através de sentimentos.

Quando os pais ouvintes têm um filho surdo precisam tomar uma decisão: escolher, pelo menos inicialmente, a modalidade de língua que o filho usará – oral-auditiva ou viso-espacial. Embora exista, em um primeiro momento, o caráter de escolha, nada garante que a opção dos pais (ou dos profissionais) corresponderá à opção futura do filho.

Apesar de muitos familiares usarem gestos domésticos e de alguns surdos saberem leitura labial, mesmo assim a comunicação pode se tornar restrita dentro do lar, acarretando, em muitos casos, que a criança surda se sinta isolada da própria família e se torne excessivamente dependente do suporte emocional e afetivo, especialmente da mãe. É necessário desenvolver estratégias que atraiam para cursos de Libras os parentes próximos e demais pessoas de seu círculo imediato.

Na maioria das vezes, o aluno surdo necessita de atendimento especializado, por meio do qual desenvolverá suas habilidades com auxílio de profissionais da saúde e professores especializados. Muitas vezes, o professor da classe regular se sente inseguro e com dúvidas quando recebe um aluno

com deficiência, devendo procurar informações sobre a criança em seu ambiente familiar, com outros setores da escola e até mesmo com a simples observação de comportamentos do aluno e que também acredite nas capacidades do seu educando. De acordo com Gomes (2006, p. 33):

Acreditar que o deficiente auditivo é capaz de aprender, saindo do campo somente das ideias, e invadir a rotina das escolas, sem a mudança necessária da escola, tardará, por conseguinte “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizado ou não.

O intérprete de língua de sinais é uma pessoa quase sempre presente nas Comunidades Surdas. Suas habilidades vão além de simples interpretação, pois devem possuir excelente domínio das duas línguas em questão, Libras e Língua Portuguesa.

É importante que o professor regente da classe conheça a língua de sinais, já que é sua a responsabilidade de ensinar. A ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades relativas ao seu desempenho e participação em sala de aula, comprometendo a proposta bilíngue. Assim, muitas vezes, o aluno surdo fica desmotivado, não presta atenção no professor e ao mesmo tempo sente-se desvalorizado, porque o intérprete educacional não é reconhecido como uma autoridade em sala de aula (LACERDA, 2006).

Kelman (2005) realizou um estudo com o objetivo de descrever os papéis que os intérpretes assumem em contextos educacionais inclusivos, identificando 11 diferentes papéis desses profissionais dentro da sala de aula. Dentre eles, destacam-se: ensinar ao surdo a língua portuguesa como L2; ensinar Libras a surdos e ouvintes; fazer adequação curricular, pois alguns professores relatam que os alunos ouvintes ficam inquietos ao precisarem esperar pelos alunos surdos; ainda devem participar do planejamento das aulas junto com o professor, para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma, e orientar os alunos surdos, explicando os exercícios e conteúdos trabalhados, assegurando-se de que houve entendimento.

É necessário formar o aluno para que o ensino-aprendizagem aconteça com qualidade, de forma significativa, que realmente contribua para a sua vida como cidadão, possibilitando a autogestão, o poder de decisão, de participação, de reflexão, de interação, do saber fazer, agir, pensar, conviver. Assim, questionamos qual é o papel do educador na inclusão, o que está sendo feito para a formação desse professor, que é tão importante na ação formadora de educandos com hipoacusia. Dessa forma, é importante buscar parcerias entre a escola/professor e acompanhamentos psicológicos e com fonoaudiólogos, para assim beneficiar a prática educativa em geral e a Educação Inclusiva na sala de aula.

O bilinguismo na surdez começou a surgir com mais intensidade na década de 1980. A fundamentação dessa abordagem é o acesso da criança, o mais precocemente possível, à língua de sinais e à linguagem oral, que não devem ser oferecidas simultaneamente, como no bimodalismo, dada a diferença estrutural entre elas. A língua de sinais deve ser adquirida, preferencialmente, por meio da interação com o adulto surdo e a língua na modalidade oral seria fornecida à criança pelo adulto ouvinte, surgindo como uma segunda língua (L2). Dessa forma, o surdo pode apresentar um desenvolvimento linguístico-cognitivo paralelo ao verificado na criança ouvinte. Além disso, pode haver interação harmoniosa entre ouvintes e surdos quando há acesso às duas línguas: a de sinais e a da “comunidade ouvinte” (MOURA, 1993, p. 166).

Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica

O apoio teórico-epistemológico deste trabalho baseou-se na perspectiva sociocultural (GÓES, 1996, 2002; KELMAN, 2005, 2008; LACERDA; GÓES, 2006; VIGOTSKI, 2003). A proposta metodológica escolhida foi a da pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com delineamento de um estudo de caso. A pesquisa de campo coerente e significativa permite a compreensão do fenômeno estudado: um aluno na sala de aula, intencionalmente escolhido de acordo com os interesses e conveniência da pesquisa. A metodologia utilizada teve o objetivo de

promover uma análise do contexto escolar e compreender a participação de todos os atores da comunidade escolar.

A escola pesquisada pertence à rede municipal de ensino de Ipatinga-MG. Oferece o ensino do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tendo no momento do estudo o total de 830 alunos matriculados. A escola atende a três alunos com surdez em diferentes graus e dois com baixa visão em diferentes anos escolares. A maioria dos alunos é de família com baixo poder aquisitivo e de pouca escolaridade, não tendo acesso regular a atividades esportivas e culturais, salvo quando a escola proporciona esses momentos em meio a projetos desenvolvidos durante o ano.

A pesquisa foi realizada em uma turma de projeto de aceleração de aprendizagem (PAA II) com um aluno surdo. O projeto é dividido em dois anos: o PAA I, referente aos alunos do 1º e 2º anos; e o PAA II, referente ao 3º e 4º anos. O aluno pesquisado estuda em uma turma de PAA II, com defasagem de idade e série, entre nove e 13 anos, que apresentam dificuldades de aprendizagem, déficit sensorial auditivo e de atenção, associadamente.

A turma de projeto funciona como uma sala de aula regular, mas com material didático diferenciado, número reduzido de alunos, sendo no máximo vinte, para que cada um tenha um acompanhamento pedagógico mais adequado. O currículo do curso é composto pelas disciplinas de português, matemática, ciências, ensino religioso, educação física e inglês.

Todos os professores regentes do projeto do município se reúnem mensalmente com as coordenadoras do Projeto no Centro de Formação Pedagógica (Cenfop) para: receber orientações sobre prática, montagem do planejamento diário das aulas e adaptação do planejamento; compartilhar opiniões, sugestões de melhorias; dividir experiências e dificuldades enfrentadas durante as aulas; fazer o mapeamento do desenvolvimento da turma junto com as professoras; e sugerir intervenções. Também identificam alunos que têm mais dificuldades para, em seguida, montarem o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno.¹

¹ Atualmente, também encontrado na literatura o termo PEI (Plano Educacional Individualizado). TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23

Como instrumentos para a construção dos dados foram utilizadas a observação, com diário de campo e entrevista dos participantes, o que ocorreu em dois momentos, no sentido de analisar se houve avanço do aluno com relação à sua inclusão numa turma de projetos.

Os participantes entrevistados serão aqui citados com nomes fictícios, para preservar suas identidades. Foram realizadas seis entrevistas: com o aluno surdo (Ricardo); sua mãe, Carla; três professoras que trabalham com Ricardo (Filomena, regente; Karina, de Ensino Religioso e Yara, de Inglês); Maria, coordenadora pedagógica da escola. Todos os participantes autorizaram sua participação assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços

Ricardo foi avaliado e teve seu PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) montado. Ele tem dificuldade de interpretação e na linguagem oral. Apresenta constantes problemas disciplinares em relação à dificuldade em respeitar as normas da escola.

Durante um semestre letivo, na disciplina de Língua Portuguesa, foram trabalhados diversos tipos de gêneros textuais, leituras e interpretação de textos e ortografia, com o objetivo de desenvolver melhor a caligrafia, escrever textos de forma organizada, melhorar a oralidade, a interpretação de textos e desenvolver a criatividade para produzi-los.

Ricardo não fazia registro de conteúdos no caderno e demonstrava muita resistência para a leitura em sala de aula. Quando lia, sua fala não era clara; nos ditados, sempre fazia transcrição fonética; lia, mas não interpretava o conteúdo. Na matemática, houve pouco avanço. Ricardo não dominava multiplicação e divisão, conseguindo realizar apenas adição e subtração de unidades e dezenas. Necessitava desenhar ou contar nos dedos para realizar as operações de adição e subtração. Apresentava-se

e230076, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdhJSg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

muito disperso, desinteressado e desmotivado para aprender. Isso se dava também porque ele não conseguia ouvir bem as explicações.

Em relação às atividades propostas, principalmente se fossem avaliativas, ele precisava de apoio. Os colegas de sala sempre gostavam de ajudá-lo. Quando tinha apoio individual do professor ou dos colegas, conseguia realizar as atividades, às vezes de forma completa, às vezes incompleta. Em atividades para casa, as fazia com a ajuda da mãe. Quando Carla, a mãe, não podia ajudá-lo em determinados dias, ele não as realizava. Necessitava então de um acompanhamento individual também dentro da sala de aula. Quando a professora não podia, pedia a um colega para ajudá-lo nas atividades do conteúdo trabalhado naquela aula.

Carla relatou que Ricardo tem o AASI, mas não usava porque se sentia constrangido perto dos colegas, tinha medo de ser criticado, rejeitado pelos colegas, ou de ser “apelidado”. Foi explicado para ele a importância do uso do aparelho auditivo, principalmente em relação ao seu aprendizado, para que ele pudesse ouvir bem e conseguisse fazer todas as atividades propostas. O segundo passo dado pela professora regente foi conversar com a turma sobre essa situação, falando de forma bem cautelosa que o colega precisava usar um aparelho auditivo a fim de melhorar as notas, o seu aprendizado, sua comunicação e a sua qualidade de vida. A mãe informou que ele chegou a frequentar a escola regular do ensino fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano) em uma classe especial para surdos.

Foi conversado e sugerido à Carla, após o término de algumas reuniões de pais, que ambos aprendessem a língua de sinais e que ele tivesse um acompanhamento com um profissional especialista para o tratamento da hipoacusia, pois, de acordo com o relato da mãe, sua perda auditiva é progressiva. Ela relatou que já fazia acompanhamento médico, mas sem resultados, pois ele não usava de forma alguma o aparelho auditivo. Quanto ao aprendizado da língua de sinais, relatou que o aluno já tinha uma noção, o que não foi percebido pela observadora.

As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão

De acordo com essa realidade, as professoras procuraram mudar a prática pedagógica em relação a Ricardo. A mãe não concordava, a princípio, que ele fizesse atividades diferenciadas dos colegas. Foram necessários o apoio e a intervenção da direção para que ela entendesse essa necessidade.

Ricardo demonstrava interesse para atividades que envolviam habilidades artísticas, como desenhos, pinturas e músicas. A professora regente passou, então, a levar para a sala propostas de criação de desenhos, montagem de pequenos quadros com utilização de tintas, pincel e EVA, recortes, pinturas em tecido, em isopor, músicas educativas. Todas essas atividades estavam relacionadas a um texto ou tema da aula do dia.

Ela procurava trabalhar com leituras coletivas e individuais, bem como com produções de pequenos textos através de desenhos com sequência escrita, trabalhos em grupo, bingo de fatos ou palavras com premiações simbólicas (lápiz, borrachas, livros literários). As conversas individuais com ele sobre suas capacidades, suas habilidades e desenvolvimento aconteciam frequentemente. Quando a professora falava mais devagar, ele fazia a leitura labial e conseguia entender a maioria das informações.

No final do segundo semestre, foi possível constatar que Ricardo, que anteriormente não fazia registros, já copiava a matéria trabalhada em sala, fazia os deveres de casa completos e relacionava-se de maneira parcial com os colegas. Apesar de não usar o AASI, Ricardo já conseguia ouvir e respeitar a professora quando lhe chamava a atenção.

Em português, Ricardo conseguia ler o texto, porém sem conseguir interpretá-lo bem, e não havia boa compreensão da mensagem. Tinha dificuldades na pronúncia e articulação de fonemas; cometia erros ortográficos, pois continuava fazendo transcrição fonética.

Na matemática, tinha dificuldades de resolver as operações que envolviam multiplicação e divisão. Quanto aos trabalhos avaliativos, não conseguia realizá-los sozinho, precisava de ajuda dos colegas e/ou professora. Às vezes buscava ajuda e outras vezes, entregava as atividades sem resolvê-las.

Gostava muito de conversar com os colegas através da oralidade, utilizando também a leitura labial como recurso de ajuda na comunicação. Muitas vezes esse diálogo ocorria até de forma excessiva, sendo necessário chamar sua atenção constante.

Houve então oportunidade de se verificar a capacidade que o aluno dispunha para expressar linguagem, conhecimentos e diferentes habilidades através de jogos pedagógicos, dinâmicas de grupo, conversas individuais, exploração de imagens (gravuras e fotos), salientando o uso dos recursos visuais para discutir temáticas e/ou ampliar o seu vocabulário.

A seguir são apresentados os registros de algumas falas dos entrevistados, referentes a: a) dificuldades encontradas no processo de inclusão; b) cursos de formação permanente para o trabalho com Educação Inclusiva; c) contribuições significativas sobre a inclusão de aluno com hipoacusia; e d) falas da coordenadora pedagógica sobre a Educação Inclusiva para surdos:

a) dificuldades encontradas no processo de inclusão:

Aceitação por parte das escolas e professores, despreparo dos profissionais, falta de interesse dos governantes em melhorar as condições de adequações das escolas (professora Yara).

As dificuldades encontradas por mim foram a questão da falta da capacitação, do preparo adequado para trabalhar com os alunos com NEE [necessidades educacionais especiais] (*sic*). A principal preocupação era se o que eu estava trabalhando com ele estava adequado com a sua necessidade, realidade. Sempre achava que poderia fazer algo a mais para que ele conseguisse se desenvolver mais (professora Filomena).

As professoras Filomena e Yara têm uma correta compreensão da realidade em que trabalham e percebem a necessidade da inclusão dos alunos surdos, convergindo para uma importante socialização de todas as crianças. A professora Karina destacou a interação entre os alunos surdos e os ouvintes, reconhecendo a carência pedagógica dos professores e o

grande número de alunos nas turmas. A professora Yara reconhece que a socialização, a superação pessoal, ligada a aspectos do desenvolvimento, e a superação econômica são benefícios consideráveis, mas também relata as dificuldades da pouca aceitação e preparação dos profissionais nessa área da educação, além de citar o descaso político com essa realidade.

b) necessidade de cursos de formação permanente para o trabalho com Educação Inclusiva:

Sinto necessidade de formação no trabalho inclusivo com os alunos, para que eu possa estabelecer novas práticas pedagógicas e diversificação das aulas para melhor atender as crianças (professora Yara).

Há necessidade de cursos de formação para facilitar o trabalho com os alunos com NEE, às vezes sinto receio de prejudicar o aluno em determinadas situações, por não ter certeza se aquela atividade ou intervenção é a melhor ou mais adequada (professora Filomena).

O medo de prejudicar, de acordo com Carvalho (2000), é uma das barreiras da inclusão, pois a escola precisa disponibilizar informações, acompanhamento, cursos, debates e outras atividades, para facilitar o bom andamento dos trabalhos do professor com seus alunos tidos como “especiais”.

c) contribuições significativas sobre a inclusão de aluno com hipoacusia:

Poderia ser melhor se houvesse mais preparo e aceitação. Minha contribuição é com textos diversos para reflexão, debate e produção com o objetivo de levar o aluno a ter confiança e falar por si mesmo (professora Yara).

Diante da complexidade da proposta inclusiva, devido à falta de condições da escola em receber os alunos e ao despreparo dos professores, Melli (2001) apresenta algumas medidas que o professor pode adotar para alcançar a efetivação do processo; o professor deve estar capacitado,

não somente para atender ao aluno com deficiência, mas para atender às necessidades de cada aluno e receberá, para isso, um suporte técnico constante. Ressalta ainda a necessidade de que os professores “voltem a estudar, pesquisar, refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim” (MELLI, 2001, p. 19).

Reconheço que o aluno não se desenvolveu tal como os outros, mas obteve avanços significantes em relação às suas limitações. Uma socialização melhor, conseguiu trabalhar melhor em grupos com os colegas, conseguiu respeitar melhor as normas disciplinares da escola, avançou também na questão de sua autoestima, participando mais das aulas e das atividades propostas, sem receios, como ocorria muito no início do ano (professora Filomena).

d) fala da coordenadora pedagógica sobre a Educação Inclusiva para surdos:

A escola adota o oralismo como filosofia educacional, mas, segundo a coordenadora pedagógica entrevistada, a escola não dispõe de recursos especiais para atender a esses alunos.

A escola busca respeitar as limitações dos alunos “especiais” (*sic*) que chegam à escola, porém é sabido que os professores regentes em sua maioria estão despreparados para tais atendimentos (Maria, coordenadora pedagógica).

Sobre a utilização de uma estratégia visual para aprender, a psicopedagoga afirma que “o educando surdo é totalmente visual. O professor que trabalha com surdos necessita privilegiar em seus planejamentos atividades onde a atenção e a percepção visual estejam sempre presentes”. Então, ela sugere duas atividades fundamentais para a construção de conceitos como estratégias visuais utilizadas na educação de surdos: a dramatização e o teatro, de preferência realizados por outro surdo. Mas não menciona a necessidade de adaptação do material didático propriamente, explorando a semiose imagética para que haja melhor compreensão. Oliveira e Arruda (2018), por exemplo, utilizaram os conceitos

de representação e signo em seu estudo de imagens para facilitar a alfabetização geográfica de alunos surdos.

Contexto familiar de Ricardo e percursos

Carla, mãe de Ricardo, demonstrou durante a entrevista preocupação e ansiedade em sempre fazer algo que pudesse ajudá-lo. Percebeu-se o quanto se mostrava feliz quando a professora relatava qualquer avanço de seu filho, mesmo sendo pequeno aos nossos olhos.

Reclama que hoje o ensino oferecido ao seu filho não está sendo adequado e suficiente. Contudo, retira pontos positivos depois que seu filho passou a frequentar a sala comum da escola regular. Segundo Carla, não existe inclusão nas escolas públicas. Ricardo entrou na escola com quatro anos como ouvinte; sua linguagem só se desenvolveu aos sete anos. Carla diz que participa no aprendizado de Ricardo, o acompanha no que precisa. Diz que tem conhecimento da cirurgia de implante coclear, mas não tem condições financeiras para realizá-la, por isso comprou o aparelho auditivo, do qual ele não faz uso, como já relatado.

Carla ainda conta que Ricardo nasceu com oito meses e que ela passou por vários problemas psicológicos durante a gravidez, por isso acha que ele teve má formação no ouvido. No parto ela teve pré-eclâmpsia.

A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas

Perguntado sobre o que pensa da escola, um pouco timidamente, Ricardo diz que é bom estar na escola, e que o relacionamento com os colegas e professores é muito bom, exceto por sua vice-diretora, que reclama com ele sobre seus comportamentos.

O que preciso melhorar na escola é parar de fazer bagunça. A vice-diretora não gosta de mim por causa disso (Ricardo, aluno com hipoacusia).

Segundo ele, a escola é um ambiente importante, pois “aqui posso aprender muitas coisas”. Ele destaca que gosta muito de jogar bola nas aulas de Educação Física, sua matéria preferida, e que treina futebol num clube. Diz que planeja jogar no Ipatinga Futebol Clube.

Quando a professora fala algo que não entendo, sinto vergonha de dizer que não ouvi e pedir para ela repetir; não consigo entender direito o que diz o texto quando os colegas ou a professora lê e por isso na hora de fazer o dever sobre o texto eu não consigo (Ricardo).

Para ele, o que precisaria mudar dentro da escola são seus comportamentos, para que ninguém mais reclame dele. Confessa que tem dificuldades de ler e interpretar por não conseguir ouvir bem e por, também, não perguntar à professora quando não entende.

Mesmo com todas as dificuldades e receios, ele é um aluno cheio de capacidades, que pode também ajudar outros colegas com o seu mesmo tipo de dificuldade, pois já tem certo conhecimento da língua de sinais, que aprendeu em uma escola especial onde estudou.

Comentários conclusivos

Chegamos ao fim deste capítulo destacando a relevância do tema devido ao fato de poucos estudos versarem sobre hipoacusia como perda leve a moderada, tratando a surdez de uma forma generalizada. Este estudo se preocupou em investigar como o professor pode contribuir na aquisição de língua e intervir para facilitar a inclusão e aprendizagem do aluno com hipoacusia.

Todos os percursos da metodologia da pesquisa foram realizados com o acompanhamento dos momentos de intervenção, dificuldades e conquistas dos professores e do aluno. Verificou-se a maneira como o aluno se comportava nas aulas; suas estratégias de comunicação adotadas com os colegas e a professora, devido ao fato de não ouvir bem;

as consequências refletidas no processo ensino aprendizagem; a questão do seu preconceito em relação ao uso do aparelho auditivo.

Toda a pesquisa constituiu um meio riquíssimo para mostrar o quanto os professores procuraram trabalhar com respeito às limitações do aluno, demonstrando suas ansiedades, seu interesse em ajudar, colaborar e acreditar no processo de inclusão. Confiaram na capacidade dele e puderam perceber os avanços dentro de um ritmo próprio e apontaram para a necessidade de cursos de formação continuada na área. Em relação ao uso do aparelho auditivo, não foi constatado nenhum avanço ou mudança nessa realidade. O aparelho FM isola o ruído em sala, facilitando a compreensão da voz da professora. Certamente esse avanço tecnológico beneficiaria Ricardo.

Em relação à participação da família, a mãe era quem estava sempre presente nas reuniões ou quando solicitada fora dos dias de reunião. Seu interesse e participação na vida do filho eram nítidos. A cada avanço ela se emocionava e o motivava a continuar melhorando. Percebe-se a importância do acompanhamento da família, confirmando Kelman e Faria (2007), que mostraram como a participação familiar gera mudanças significativas em seu desenvolvimento.

Diante da realidade educativa dos alunos com hipoacusia, percebe-se a complexidade que abrange o tema e a necessidade de adequação das práticas didáticas pedagógicas. Percebe-se a carência do conhecimento das famílias e da escola em relação ao bilinguismo, que é de fundamental importância na concepção de uma verdadeira Educação Inclusiva. A criança surda ou mesmo hipoacúsica precisa receber o conteúdo curricular em sua língua, o que já está previsto pela legislação brasileira.

Instiga-se em qualquer educador o desejo de aprender, buscar conhecer uma nova língua, nesse caso, a língua de sinais, para viabilizar os processos de interação acadêmica e social com seus alunos com hipoacusia. Além disso, é necessário buscar esse conhecimento através de mecanismos de formação continuada, o que pode contribuir para aprimorar sua prática educativa, ser promotor de uma inclusão em educação de qualidade, viver um pouco do mundo dos nossos irmãos surdos, através da comunicação.

Essa pesquisa apontou para um conjunto de análises, observações e reflexões da prática de uma realidade escolar que pode servir de orientação ou adequação para outras realidades.

Vale destacar que toda a comunidade escolar (família, direção, professores, funcionários e alunos) precisa incorporar o verdadeiro sentido de uma Educação Inclusiva, respeitar as diferenças, adequar ou criar um trabalho pedagógico de acordo com a realidade educacional dos alunos, aprender a valorizar e usar a língua de sinais. Apesar de a mãe de Ricardo demonstrar muito interesse em seu desenvolvimento, ela ainda não reconhecia nele o seu direito de se comunicar de uma forma mais eficaz, ou seja, através da Libras. Mesmo sabendo que ele tende a ficar surdo, ela não aceita essa realidade. Expressou seu desejo de realizar o implante coclear, mas não o fez por falta de recursos financeiros.

Essa pesquisa pretende instigar outras investigações em situações concretas com educandos hipoacúsicos, buscando motivar os professores que trabalham em escolas com ou sem alunos com hipoacusia a aprenderem a língua de sinais e fazer a diferença em suas aulas.

Referências

BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a situação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formação imaginária*. 1998. 499f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUZAR, Edeílce Aparecida Santos. *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4235>. Acesso em: 13 abr. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderrama. *A audição e a surdez*. Marília: Editora Unesp, 2006.

KELMAN, Celeste Azulay. Os diferentes papéis do professor intérprete. *Espaço: Informativo Técnico-Científico*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 25-30, 2005.

KELMAN, Celeste Azulay; FARIA, Cassiana Borges. Mães de surdos e suas percepções. In: Eduardo José Manzini (org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007. p. 187-200.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KELMAN, Celeste Azulay; VENTURINI, Angela Maria; SANTOS, Monica Pereira dos; MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro; RODRIGUES, Michely Aguiar. Formação de professores e organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e classes comuns. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais [...]*. Londrina, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). *Surdez: processo educativo e subjetivo*. São Paulo: Lovise, 2006.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. *Letramento visual e surdez*. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

MOURA, Maria Cecília. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, Maria Cecília et al. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; ARRUDA, Guilherme Barros. Geografia, surdez e linguagem: apontamentos sobre a alfabetização geográfica de alunos surdos. In: KELMAN, Celeste Azulay; OLIVEIRA, Thabata Fonseca de; ALMEIDA, Simone (org.). *Comunicação, Educação e Inclusão*. Curitiba: CRV, 2018.

QUADROS, Ronice Muller. O “bi” do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

SANCHEZ, Carlos. Los sordos con restos auditivos. In: INSOR (org.). *El Bilinguismo de los sordos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de la Educación Nacional, 1996. p.18-20.

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (org.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Fátima Andrade da; MARIANI, Ruth; SANTOS, Monica Pereira dos. Uma experiência de equidade e inclusão de surdos numa escola regular. *Revista Digital Simonsen*, v. 4, p. 112-124, 2016.

SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Capítulo 7

Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

Ingrid Brandão Lapa

Silviane Barbato

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conhecendo como a criança se comunica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Construindo novidades no jogo dialógico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Idiossincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 8

Criatividade no ensino: percursos de inclusão

Eloisa de Fátima Cunha

Edileusa Borges Porto-Oliveira

Suellen Cristina Rodrigues Kotz

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho

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

Criatividade

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

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

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

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

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

Criatividade e ensino inclusivo

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

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

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

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

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

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

Criatividade e psicopatologias

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Apresentação e discussão do caso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Escola

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

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

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

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

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

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

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

Professora

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

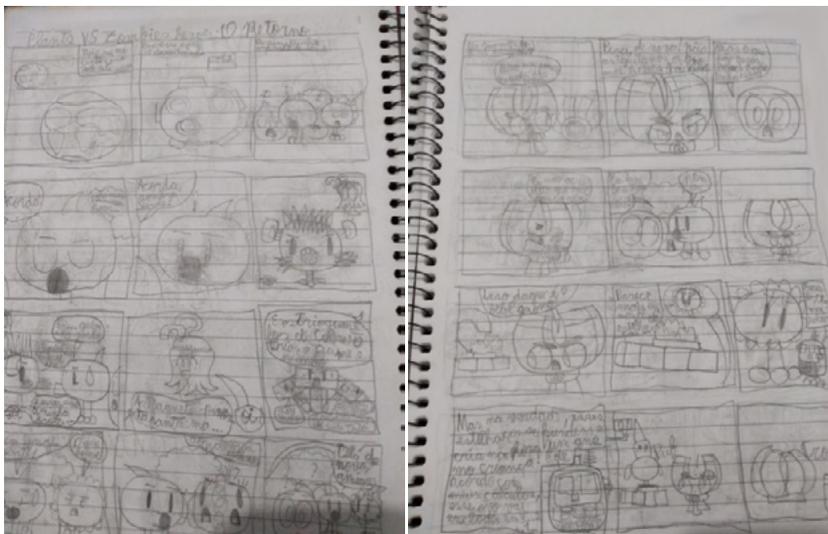
Ryan

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comentários conclusivos

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Capítulo 9

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

Viviane Cardoso

Juliana Eugênia Caixeta

Na escola, a Educação Física é responsável por promover contextos de ensino que favoreçam o desenvolvimento da consciência corporal e da cultura do movimento como uma prática social, que é historicamente construída e socialmente significada. Por isso, a prática do movimento na escola deve considerar as diferentes pessoas e realidades para que se valorizem as especificidades das manifestações corporais, ao mesmo tempo em que se promove a ampliação do conhecimento de si, do próprio corpo, da cultura e das possibilidades de atuação no mundo.

Neste capítulo, defendemos o Projeto Circo como uma estratégia pedagógica inclusiva da Educação Física no contexto da Educação Infantil. Essa defesa se relaciona: 1) à diversidade da arte circense em termos de linguagem e expressividade, o que direciona a ação educativa para a flexibilidade, o respeito e a interação interpessoal; 2) ao caráter interdisciplinar tanto da Educação Infantil quanto do circo, o que permite a aprendizagem de habilidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas; 3) ao potencial lúdico do circo; 4) ao compromisso da Educação Física de proporcionar à criança pequena o contato e a vivência com diferentes práticas culturais que se desdobrarão em possibilidades de expressão e 5) à necessidade de romper padronizações de concepções e de fazeres da Educação Física em prol de uma educação para todas e todos.

Com isso posto, nosso objetivo foi descrever o Projeto Circo, desenvolvido numa escola municipal do Espírito Santo, aqui nomeada Colibri, e analisá-lo na perspectiva da Educação Inclusiva.

Na escola, a inclusão significa fazer parte, inserir, pertencer a um processo.

Educação Infantil, Educação Física e inclusão

A Educação Infantil compreende o processo educacional da criança de zero a cinco anos de idade. No Brasil, ela se constitui a primeira etapa da Educação Básica, sendo obrigatória a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2009).

A finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Por isso, ela deve ser organizada de maneira que sua oferta reflita a intencionalidade do processo educativo em promover os direitos básicos da criança, expressos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017): conviver, participar, brincar, expressar, explorar e conhecer-se.

O ingresso da criança na escola marca a ampliação das suas possibilidades interativas, uma vez que ela começa a se relacionar com grupos sociais fora da família. Daí a necessidade de o/a educador/a conhecer e compreender a forma particular de as crianças serem e estarem no mundo. Por isso, a BNCC destaca a relevância da intencionalidade da ação pedagógica no sentido de que seja planejada, organizada e proposta de forma a promover o diálogo entre pares e entre docentes e crianças, crianças e comunidade escolar e comunidade em geral. Além disso, as atividades devem garantir diferentes maneiras de as crianças se expressarem.

Nesse sentido, concordamos com Cavalcante Vasques, Garbelini Oto e De Marco (2019) que a natureza da Educação Infantil é interdisciplinar, uma vez que seu objetivo é proporcionar contextos intencionalmente organizados para promover a diversificação de interações interpessoais, a diversificação de interações com objetos e com a natureza e diferentes maneiras de a criança se expressar. Portanto, essa concepção direciona

a Educação Física para um posicionamento de colaboradora junto às demais áreas do conhecimento, para uma atuação pedagógica interdisciplinar que visa o desenvolvimento integral da criança pequena.

Pensar e defender a Educação Física como área do conhecimento colaboradora da Educação Infantil, implica valorizar uma concepção de Educação Física Plural, que valoriza os movimentos como expressões plurais, que são significados a partir do contexto cultural e, também, das experiências individuais do mover-se (MARIANO, 2005).

Nessa abordagem, a Educação Física se entrelaça à Educação Inclusiva, uma vez que “trabalha para que as diferenças entre os alunos sejam percebidas: seus movimentos, expressões, história de vida, valorizando sua individualidade, independente do modelo considerado ‘certo’ ou ‘errado’” (MARIANO, 2005, p. 14).

Com a Educação Inclusiva, entendemos que as diferenças concretizam a diversidade do tecido social e evidenciam a multiplicidade de saberes e práticas que favorecem o desenvolvimento humano. Portanto, o encontro entre diferentes, na escola, é desejável tanto do ponto de vista dos Direitos Humanos quanto do ponto de vista pedagógico (MANTOAN, 2003).

No caso da pessoa com deficiência, estar na sala regular, com os/as colegas e professores/as, implica a oportunidade de, a um só tempo, enriquecer a convivência social, e as oportunidades pedagógicas, uma vez que o planejamento, a execução e a avaliação dos processos educacionais devem considerar a acessibilidade e, também, estratégias que viabilizem a compensação das consequências da deficiência (VIGOTSKI, 1995; 2011).

Em sala de aula, as interações interpessoais dos pares são espaços privilegiados de promoção da aprendizagem, haja vista que a criança ou a pessoa mais experiente impulsiona o desenvolvimento da menos experiente. Neste contexto, a escola aparece como a instituição social privilegiada e responsável por promover encontros entre estudantes, estudantes e professores/as, estudantes-professores/as-comunidade e encontros com as mais diversas áreas do conhecimento, inclusive, a Educação Física.

Na Educação Física, os/as estudantes, a todo o momento, são desafiados/as, convidados/as a vivenciar experiências corporais diferentes,

a resolver conflitos que emergem da convivência e da própria vivência dos jogos e esportes típicos da disciplina. E, para além disso, a Educação Física é uma área do conhecimento focada na cultura corporal, que engloba todas as manifestações corporais humanas geradas na dinâmica cultural.

Ao tomar a cultura como dimensão norteadora da Educação Física, avançamos no sentido de superar uma perspectiva reducionista (biológico-mecanicista) de concepção de ser humano (EUSSE; ALMEIDA; BRACHT, 2017), entendendo que o movimento humano tem determinado significado e sentido conferidos pelo contexto histórico-cultural. As mais variadas formas de movimentar-se têm sido construídas em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 27), “é preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas”.

Quando falamos de inclusão de crianças com deficiência nas aulas de Educação Física, devemos estar atentos/as para que todos/as tenham as mesmas oportunidades, o que pode exigir adequações. Segundo Walter, Harnisch e Borella (2020), as adequações dos recursos de ensino e das estratégias pedagógicas ainda são desafios para os/as docentes da Educação Física.

Na pesquisa de Fiorini e Manzini (2014), as dificuldades dos/as professores/as de Educação Física quanto à atuação na Educação Inclusiva foram classificadas em cinco categorias: a) dificuldades do aluno com e sem deficiência; b) dificuldades advindas da família; c) dificuldades da formação docente; d) dificuldades administrativas e escolares; e) dificuldades de recursos pedagógicos; e f) dificuldades de estratégias. Dentre elas, destacamos neste capítulo algumas dificuldades das categorias aluno, família, recursos pedagógicos e estratégias.

Com relação às dificuldades atribuídas aos/às estudantes com deficiência e à família, destacamos: *i*) infrequência nas aulas de Educação Física; *ii*) proibição para frequentá-las; *iii*) falta de desejo de participar; e *iv*) dificuldade de entender as atividades. Já uma dificuldade que se

destaca entre estudantes com desenvolvimento típico é a discriminação do/a estudante com deficiência.

Quanto à implementação da Educação Física na perspectiva inclusiva, destacamos algumas dificuldades: *i*) planejamento padronizado e pouco flexível; *ii*) conteúdos competitivos; *iii*) estratégias tradicionais de ensino; *iv*) ausência ou quantidade insuficiente de recursos de ensino adaptados; e *v*) explicações complexas.

Ainda sobre essa categoria, Walter, Harnisch e Borella (2020) explicam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço que tem o objetivo de suplementar ou de complementar a ação pedagógica para estudantes com deficiência e/ou transtorno e/ou altas habilidades na escola (BRASIL, 2008), negligencia a Educação Física como componente curricular indispensável para a promoção da saúde e do bem-estar do/a estudante com desenvolvimento atípico. Essa constatação parece evidenciar, por um lado, que um direito está sendo negado ao/a estudante com deficiência, o de explorar suas capacidades de expressão corporal; e, por outro, que o trabalho conjunto entre o/a professor/a especialista do AEE não tem sido efetivado na escola na área de Educação Física.

No entanto, as autoras e o autor demonstraram que é possível promover mediações inclusivas na Educação Física por meio do trabalho colaborativo entre os/as profissionais da escola e, também, a partir da crença de que todo estudante é capaz de se movimentar, quando tem suas necessidades atendidas e suas especificidades respeitadas. Em nosso caso, entendemos que nem sempre as crianças terão as mesmas experiências, mas devem ter as mesmas chances de participar, o que inclui vivências de sucesso ou de frustração. Todas as emoções que o envolvimento nas atividades promoveu com as aulas de Educação Física podem ser valorizadas e levadas em conta no processo educativo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física, desde 1998, defendem que a Educação Física na escola deve oportunizar: “a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos. Cabe assinalar que os alunos com deficiências não podem ser privados das aulas de Educação Física (BRASIL, 1998, p. 29).

Com isso, temos que o objetivo das aulas de Educação Física é a inclusão do/a estudante, nesse caso, da criança, na cultura corporal de movimento por meio da participação e reflexão. Com isso, reverteremos o quadro histórico de seleção dos indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais. De nossa parte, escolhemos o circo como arte e linguagem promotora de uma Educação Física plural e inclusiva na Educação Infantil.

Educação Física, o circo e a inclusão

O circo é uma manifestação cultural e artística que, cada vez mais, tem sido tema nos âmbitos escolares, uma vez que se constitui como um importante patrimônio cultural. Por essa razão, diversos estudos vêm se dedicando a discutir a diversidade dos diálogos entre o circo e os espaços escolares. Para Silva, Caramês, Telles e Krug (2014), o circo proporciona um conhecimento inovador, por oportunizar rica experiência corporal e estética.

O circo respeita e valoriza o brincar. E o brincar é um direito da criança, porque é na brincadeira que ela experimenta possibilidades de atuação e compreensão do mundo ao mesmo tempo em que testa seus limites e os dos outros; portanto, entendemos que as estratégias de intervenção na Educação Infantil devem se pautar em atividades potencialmente lúdicas. Para isso, entendemos ludicidade como experiência de envolvimento e motivação com as atividades. Para nós, uma resposta possível para as perguntas feitas por Fiorini e Manzini (2014) quanto ao que fazer e como fazer para tornar a Educação Física inclusiva é desenvolver projetos educacionais inspirados no circo.

Definir circo tem sido um desafio. Ora definido como arte, ora como linguagem, o que há de concordância é que se trata de um dispositivo cultural que congrega movimentos construídos historicamente com a função de entreter, encantar e envolver. Nesse sentido, o circo, na Educação Física, não é uma técnica, é uma atividade para oportunizar a vivência com a cultura e desenvolver a expressão corporal numa perspectiva interacionista, de confiança em si e no outro.

Ao estudarem o estado da arte do circo na Educação Física, Ontañón, Duprat e Bortoleto (2012) explicam que o circo tem sido apropriado como uma estratégia de ensino capaz de inovar a prática pedagógica da Educação Física. Por isso, na literatura brasileira, tem sido mais comum encontrar o termo “atividades circenses” do que “circo”. Nesse contexto, o circo contribui para inovar a Educação Física, tanto do ponto de vista do conteúdo desse componente curricular quanto da prática propriamente dita. Sobre isso, Gonçalves e Lavoura (2011), Silva e Martinelli (2016) e Bortoleto e Silva (2017) explicam que o circo é uma atividade expressiva, situada histórica e culturalmente no tempo, no espaço e no imaginário popular; é composto por diferentes artes: dança, teatro, literatura, e se desdobra em atividades de livre expressão, de equilíbrio, de manipulação e, principalmente, de criação.

Na Educação Infantil, o circo direciona a atuação pedagógica para a interdisciplinaridade e problematiza o lugar social da Educação Física como um componente curricular isolado, cuja prática se pauta na repetição de movimentos e na obediência de regras padronizadas. Por outro lado, o circo tem potencial inclusivo porque suas atividades são capazes de questionar o corpo perfeito, o movimento perfeito, uma vez que se valoriza a criatividade e a espontaneidade da criança no brincar. Além disso, fomenta a valorização da interação entre pares e entre professor/a-estudante e entre estudantes e diferentes objetos de manipulação, por exemplo: bola, tecido, malabares. Essa valorização amplia as possibilidades de aprendizagem de todas e todos em sala, haja vista que as interações geram diferentes zonas de desenvolvimento proximal e, no caso da pessoa com desenvolvimento atípico, uma relevante oportunidade de compensação das consequências de sua deficiência.

Nesse momento, destacamos a escolha pela concepção de Educação Física plural por entendermos que ela se adequa: *i)* à perspectiva da Educação Inclusiva, quanto à valorização das diferenças; *ii)* é uma área do conhecimento responsável pela investigação da cultura corporal. Portanto, na escola, ela é um componente curricular responsável pela promoção da cultura corporal; e *iii)* a definição e as características do circo e das atividades circenses respeitam os pressupostos da Educação

Física plural. Portanto, as atividades circenses permitem a flexibilidade, entendida como a ação deliberada, intencional, de exercitar diferentes maneiras de se fazer a atividade, necessária para a atuação inclusiva. “A inserção das atividades circenses na Educação Infantil representa uma possibilidade de variada gama de experiências relacionadas ao movimento, a cultura e aos valores que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças que frequentam este nível da Educação Básica” (CAVALCANTE VASQUES *et al.*, 2019, p. 18).

Neste capítulo, valemo-nos das atividades circenses e do circo, em sua completude, enquanto arte, linguagem e dispositivo cultural, para romper com a tradição de elemento motivador da Educação Física. Ao contrário, empenhamo-nos para empreender um relato de experiência que descreve o fazer, o interagir e o criar, ao mesmo tempo em que se aprofunda em reflexões teóricas e metodológicas sobre o potencial educativo do circo na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva.

O circo da Escola Colibri

O Projeto Circo nasceu da ação de duas professoras de Educação Física da escola Colibri (nome fictício). A proposta do projeto era permitir e vivenciar com as crianças práticas corporais atreladas à temática do circo. Esta temática fez parte do plano de trabalho elaborado pela equipe de Educação Física da escola no ano anterior e está inserida no eixo Manifestações Rítmicas e Culturais.

O circo foi escolhido por apresentar atividades com relevante potencial lúdico para a criança pequena, porque permite o trabalho com músicas, personagens, como o palhaço e o mágico; com diferentes expressões corporais, como malabarismo, acrobacias, cambalhotas e equilibrismo. Além disso, permite o uso de aparelhos como recursos de ensino, como trapézio, corda bamba, dentre outros. Os diversos movimentos realizados no trapézio, por exemplo, apresentam o desafio de estar no ar, ao mesmo tempo em que caracterizam o universo do circo e fazem parte da cultura corporal, o que os tornam conteúdos possíveis

para a aula de Educação Física, já que esta é entendida como área da cultura corporal de movimento.

O projeto foi desenvolvido com 25 crianças, com faixa etária de quatro anos, dentre eles João, que tem Síndrome de Down; uma estagiária, aluna do curso de Pedagogia; duas professoras de Educação Física, que atuavam no turno matutino; e a professora regente da turma.

As aulas de Educação Física aconteceram às segundas (50 minutos) e quartas-feiras (1h40) e eram planejadas, por semana, às terças, quintas e sextas-feiras. Nesses dias, a equipe se reunia para avaliar as atividades em desenvolvimento e planejar as ações da semana em curso. Após cada aula e reunião, era registrado, no diário de aula, o andamento do projeto. O diário de aula consistia em escrever sobre o que estava acontecendo na aula. Para nós, o que estava acontecendo na aula envolve o seu planejamento, sua execução e, também, avaliação. Por isso, entendemos que todas as informações relevantes devem ser registradas no diário de aula. Esses registros permitem-nos compreender nossas escolhas de atuação e omissão. Ajudam-nos a refletir!

Dessa maneira, adotamos como metodologia orientadora do projeto a pesquisa-ação, que se fundamenta no ciclo planejamento – intervenção – avaliação. Segundo Miranda (2012), projetos educacionais são enriquecidos quando utilizam a metodologia da pesquisa-ação, porque a intervenção se pauta na colaboração, nesse caso, das crianças com as profissionais e das crianças entre si e, também, na reflexão-ação da prática docente. Nesse caso, por se tratar de um projeto de natureza interdisciplinar em um nível de ensino, também, interdisciplinar, essa metodologia se adequa por favorecer contextos inclusivos.

O Projeto Circo

Partindo da temática do circo, os objetivos do projeto foram:

- a) conhecer as diversas manifestações culturais produzidas no circo;
- b) conhecer a cultura corporal de movimento produzida no circo;
- c) vivenciar as diversas manifestações culturais de movimento presentes

no circo; d) desenvolver habilidades e estimular as capacidades físicas; e) promover o respeito às diferenças; e f) promover um ambiente de cooperação e inclusão, buscando superação das dificuldades e o desenvolvimento das potencialidades de todos/as os/as envolvidos/as.

Os objetivos encaminham a construção dos conteúdos: definição e exploração do saber das crianças sobre o circo, realização de exercícios de cambalhota, equilíbrio corporal, equilíbrio de objetos, com perna de pau, pé de lata, de malabarismo, com piruetas, movimentos no trapézio e argolas – como pegada, balanço, quedas, posturas estáticas, balanço de pneu – e caracterização como palhaço.

Durante quatro meses, realizamos intervenções variadas na turma de João, tendo como foco a inclusão dele e, também, de todas as crianças da turma. Devido a isso, optamos por utilizar diferentes recursos de ensino e, também, diferentes estratégias, uma vez que o circo é uma arte e uma linguagem que possibilita essa flexibilidade de intervenções na Educação Física. Assim, as atividades circenses foram vivenciadas individualmente, em pequenos grupos e com a turma toda. Independentemente da forma, a equipe de profissionais estava disponível para apoiar, incentivar, demonstrar, organizar e orientar as atividades.

No primeiro mês da intervenção, exploramos o que é o circo, quais profissionais trabalham no circo e que atividades são desenvolvidas nesse contexto. Conforme os interesses das crianças, começamos, em seguida, o trabalho com as atividades cambalhota e equilíbrio, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1: Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no primeiro mês

Temas da aula: circo, cambalhota e equilíbrio
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none">• Sondar o que as crianças sabiam sobre circo, especialmente sobre cambalhotas e as figuras do equilibrista e do palhaço.• Vivenciar cambalhotas para frente e para trás.• Realizar atividades de equilíbrio corporal. Recursos de ensino: DVD Xuxa, cordas, bola de Pilates, bloco de espuma e colchonetes.
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none">• Roda de conversa sobre o circo.• Cambalhota para frente em colchonetes. As professoras demonstraram o movimento e cada criança fez o movimento: uma de cada vez.• Cambalhota para trás com auxílio da bola de Pilates e do bloco de espuma.• Cambalhotas coletivas na quadra de esporte. Todas as crianças tinham colchonetes e faziam cambalhotas ao mesmo tempo.• Equilíbrio sobre a corda: de frente, de lado, de costas. Para isso, esticamos várias cordas na quadra e pedimos para as crianças passarem sobre uma delas, equilibrando-se de frente, de costas e de lado.• Vivência nas tábuas de equilíbrio. Para esta atividade, as crianças trabalharam em duplas, com o auxílio de duas profissionais: a estagiária e uma professora de Educação Física.

No segundo mês, foram abordados os temas palhaço, malabarismo e equilíbrio. No tema palhaço, exploramos quem é o palhaço, como ele é e que tipo de atividades ele faz no circo. Na oportunidade, aproveitamos as falas das crianças para diferenciar o que é pirueta do que é cambalhota. Para isso, fizemos a leitura do livro *Gergelim, o palhaço* (FERREIRA, 2009) e desenvolvemos uma brincadeira descrita no quadro 2.

Os temas equilíbrio e malabarismo foram explorados por meio de diferentes equipamentos e circuitos na quadra da escola. O quadro 2 mostra informações detalhadas das atividades feitas no segundo mês.

Quadro 2: Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no segundo mês

Temas da aula: palhaço, malabarismo e equilíbrio
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none">• Exercitar o equilíbrio por meio de atividades circenses.• Apresentar e brincar de pé de lata e perna de pau.• Brincar de palhaço.• Diferenciar cambalhotas de piruetas.• Exercitar o manuseio de diferentes malabares. Recursos de Ensino: Pé de lata, perna de pau, livro <i>Gergelim, o palhaço</i> , tinta de rosto vermelha, estrado de madeira de três metros sobre três pneus empilhados, blocos de espuma, escada, rampa e ponte, corda esticada para passar por cima, tocos de madeira coloridos distribuídos, calha, escorregador e bola de Pilates.
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none">• Roda de conversa sobre pé de lata e perna de pau.• Exercício de equilíbrio no pé de lata, com ajuda da professora de Educação Física e da estagiária.• Exercício de equilíbrio na perna de pau, com a ajuda da professora de Educação Física e da estagiária.• Contação de histórias.• Roda de conversa sobre pirueta e cambalhota.• Exercício guiado de piruetas: a criança deveria fazer uma pirueta toda vez que essa palavra aparecesse na história <i>Gergelim, o palhaço</i>.• Pintura de nariz de palhaço nas crianças.• Demonstração de malabarismo com bolas.• Exercício de malabarismo com bolinhas de piscina e gira-gira, após demonstração pelas professoras.• Primeiro circuito de equilíbrio: exercícios de malabarismo com pratos, bolinhas de piscina e tubos de papelão com tamanhos, pesos e circunferências variados. As crianças podiam escolher o equipamento com o qual desejavam trabalhar, uma vez que todos ficaram disponíveis na quadra. O incentivo das profissionais foi para que experimentassem todos.• Segundo circuito de equilíbrio: as crianças deveriam exercitar o equilíbrio. Para tanto, deveriam experimentar as possibilidades de movimentos por meio de pulos, corridas, caminhadas, agachamentos em diferentes materiais: estrado de madeira de 3 metros sobre 3 pneus empilhados, blocos de espuma, escada, rampa e ponte, corda esticada, tocos de madeira colorido distribuídos e calha, escorregador e bola de Pilates.• Terceiro circuito de equilíbrio: as crianças deveriam exercitar o equilíbrio. Para tanto, deveriam experimentar as possibilidades de movimentos por meio de pulos, corridas, caminhadas em diferentes materiais: estrado de madeira de três metros sobre três pneus empilhados e corda esticada, equilibrando pratos em cima dos tubos de papelão.

No terceiro mês, o foco esteve nas atividades circenses aéreas. Assim, foi explorado o tema trapézio por meio de diferentes equipamentos. Para introduzir essa temática, exibimos o espetáculo *Saltimbancos*, uma produção do Cirque du Soleil (1992) e incentivamos as crianças a falarem sobre suas impressões sobre essa atividade.

No quadro 3, apresentamos detalhes das ações desenvolvidas no terceiro mês.

Quadro 3: Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no terceiro mês

Temas da aula: atividades circenses aéreas
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as atividades circenses aéreas. • Aprender sobre pegada no balanço; quedas e posturas estáticas. • Aprender sobre a vez na fila. Recursos de Ensino: DVD <i>Saltimbancos</i> , pneus, trapézio, argolas, colchonetes.
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none"> • Exibição do DVD <i>Saltimbancos</i>. • Roda de conversa sobre atividades circenses aéreas. • Vivenciar movimentos de balanço no trapézio, nas argolas e no balanço de pneu. Cada criança teve a oportunidade de experienciar o movimento de balanço em cada um dos aparelhos.

O último mês de intervenção foi dividido em dois momentos. No primeiro, continuamos explorando as atividades circenses aéreas e, no segundo, fizemos uma retomada das diferentes atividades já abordadas no projeto com o objetivo de organizar a atividade Minipicadeiro, na qual as crianças viveriam e concretizariam o circo na escola.

O quadro 4 apresenta a síntese do que foi feito no mês de finalização do projeto.

Quadro 4: Temas, objetivos, recursos de ensino e atividades desenvolvidas no quarto mês

Temas da aula: atividades circenses aéreas e Minipicadeiro
Objetivos das aulas: <ul style="list-style-type: none">• Exercitar as atividades circenses aéreas.• Explorar movimentos trabalhados em aulas anteriores, como: cambalhota, piroeta, exercícios de equilíbrio e malabarismo.• Organizar a atividade Minipicadeiro.• Realizar o Minipicadeiro como fechamento do Projeto Circo. Recursos de Ensino: pneus, trapézio, argolas, colchonetes.
Atividades desenvolvidas: <ul style="list-style-type: none">• Vivência balanço de pneus: as crianças puderam explorar diversos movimentos no balanço de pneu: subir, descer, balançar sentado, de pé, sozinho e em dupla.• Vivência de movimentos de balanço no trapézio, nas argolas e no balanço de pneu. Como no circuito de equilíbrio, a equipe de profissionais montou uma série de atividades aéreas na qual cada criança poderia escolher sua atividade preferida, aguardar na fila e se balançar, com o apoio das professoras. Como essa atividade foi realizada em diferentes aulas, as professoras incentivaram o desenvolvimento de diferentes movimentos nos mais diversos aparelhos.• Exercício individual de pegada de balanço, quedas e posturas estáticas no trapézio e nas argolas.• Montagem de circuito com diferentes equipamentos na quadra da escola. As crianças foram orientadas a escolher um dos materiais e expressar, à sua maneira, os movimentos que aprenderam durante as aulas de circo. Nessa atividade, havia equipamentos para exercitar o equilíbrio, malabarismo, cambalhota e piroeta.• Minipicadeiro.

Sobre o Minipicadeiro, explicamos que se tratou de um dia especial, de culminância do Projeto Circo, no qual as crianças de toda a escola experienciariam o circo na escola.

A turma de crianças que participou do projeto fez apresentações especiais nesse dia. Para isso, solicitamos aos pais ou responsáveis que fantasiassem as crianças com inspiração no tema circo.

No dia do Minipicadeiro, a equipe de profissionais já havia disposto os equipamentos na quadra e as turmas da escola se reuniram nesse cenário, formando o Minipicadeiro. Cada turma teve um tempo para explorar o espaço, a sua maneira, e cada criança presente teve seu momento e espaço garantido de brincar nos equipamentos com o apoio

das professoras de Educação Física e de 12 estagiários/as da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) que haviam acompanhado o Projeto.

Além das apresentações das crianças da turma do Projeto e da oportunidade dada às outras turmas da escola de experienciarem as atividades dos circenses, todas elas, bem como os profissionais da escola, puderam assistir a apresentações de malabarismo, lenço chinês e teatro de bonecos.

Avaliação do Projeto Circo

Nesta seção, abordaremos a avaliação como um processo contínuo, que Miranda (2012) defende como sendo o empenho deliberado do/a profissional em questionar sua prática e suas convicções, num ciclo virtuoso de aprimoramento da prática, por meio da reflexão.

Ao avaliar o Projeto Circo com esse posicionamento, pudemos conversar entre nós, profissionais responsáveis, sobre nossas percepções e nossos registros sobre o andamento das atividades, considerando os recursos e a interação com a turma. Esse processo nos permitiu revisar o tempo previamente destinado para algumas atividades e, também, adotar novas posturas em sala.

Um exemplo dessa revisão foi percebido nas aulas denominadas *A parte aérea do circo*. Nelas, nós utilizamos dois trapézios, um par de argolas, um balanço de pneus e três colchões grandes. Esses aparelhos despertaram muito o interesse das crianças que ficaram empolgadas, querendo usá-los, embora só soubessem, naquele momento inicial, se balançar. Naquela ocasião, estar no “ar”, sem contato com o chão, já era bastante desafiador.

Nas primeiras tentativas de ficar pendurado, sustentando o peso do próprio corpo no trapézio e nas argolas, João não conseguiu manter a contração muscular, faltava tônus muscular, ele abria a mão e acabava caindo. Ele não conseguia se balançar como os outros colegas. Sabíamos que a hipotonia é típica do quadro da Síndrome de Down (SILVA; KLEINHANS, 2006). Essa situação se configurava, portanto, um desafio para nós, como profissionais, porque precisávamos elaborar

estratégias que permitissem a João fortalecer o tônus e se pendurar nos aparelhos típicos das atividades aéreas do circo.

Partindo deste princípio, de que tínhamos que prover uma estratégia adequada para incluir João na parte aérea do circo, procuramos intervir de várias formas: demonstramos o movimento; falamos para ele segurar mais forte e o seguramos pelo quadril para que pudesse se balançar. Porém, a autonomia do movimento ficava sempre comprometida. Na terceira aula, as crianças já estavam experimentando outros movimentos no trapézio: algumas conseguiam ficar sentadas com ajuda de um adulto ou penduradas pelos pés na posição invertida, porém, continuávamos tentando fazer com que João conseguisse ficar pendurado. Nessa aula, testamos uma nova técnica: sentamos João no ombro de uma das professoras de Educação Física, pedimos que ele segurasse no trapézio, colocamos as mãos da professora em cima das dele, para dar sustentação, e ele, então, balançava. Após repetir algumas vezes esse movimento colaborativo, a professora começou a se abaixar cada vez mais, no meio do movimento. A equipe percebeu que João começou a ficar pendurado; no princípio por poucos segundos, porém, à medida que íamos repetindo, ele ficava cada vez mais tempo pendurado e se balançando.

Na aula seguinte, repetimos algumas vezes o mesmo exercício e decidimos pedir para que ele se segurasse sozinho. Dessa vez, ele conseguiu manter-se pendurado e balançando-se sozinho durante um bom tempo. Tendo superado essa etapa, João começou a pegar impulso sozinho; impulsionava o corpo dobrando as pernas para se balançar, subia na escada de espuma para alcançar o trapézio e as argolas sozinho, sem a intervenção do adulto. Nesses momentos, contava com a ajuda dos colegas para carregar a escada.

Esse episódio evidencia a relevância: a) da reflexão sobre a prática para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam o ensino na perspectiva da Educação Inclusiva; e b) da afetividade na interação entre a equipe e as crianças, entendendo por afetividade o comprometimento que esses/as atores/atrizes sociais tiveram uns/umas com os/as outros/as.

Percebemos que a avaliação contínua, possibilitada, também, pelo registro que podemos fazer em nossos diários de aula, ajuda-nos a:

a) fazer correções de rota, ou seja, de uma direção de atuação escolhida por outra, ainda não pensada no momento do planejamento e desafiada pela nossa prática docente; b) mudar estratégias e recursos de ensino para atender interesses, demandas e necessidades do grupo com o qual estamos trabalhando, especialmente, um grupo como o nosso, no qual as crianças eram participativas tanto por meio de suas falas quanto por meio de suas performances ao longo das atividades empreendidas no projeto; e c) inovar, buscando novos processos que possibilitam fomentar aprendizagem e desenvolvimento.

Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri

Compreendendo a necessidade de aprofundamentos teóricos e metodológicos sobre as experiências pedagógicas que unem o circo e a Educação Física, empreendemos essa análise do Projeto Circo da Escola Colibri. Para tanto, destacamos três pressupostos importantes: a) a inclusão, na escola, é um processo no qual todas e todos são consideradas/os no processo pedagógico, tendo chance de se posicionar e de participar de todas as atividades, ainda que isso requeira adequação curricular e/ou de recursos e estratégias de ensino (BRASIL, 2008; 2015; 2017; MANTOAN, 2003); b) a Educação Infantil, a Educação Física e o circo são áreas do conhecimento interdisciplinares favorecedoras do desenvolvimento da criança pequena (GONÇALVES; LAVOURA, 2011; FIORINI; MANZINI, 2014); e c) as interações sociais são essenciais para a promoção dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos (VIGOTSKI, 1994).

Considerando o conceito de inclusão, entendemos que as atividades do Projeto Circo foram inclusivas por se fundamentarem: a) em estratégias de ensino diversificadas, com diferentes recursos de ensino, favorecendo a atuação da criança pequena em diferentes contextos. Nesse ponto, ressaltamos o cuidado da equipe em relação à mediação da aprendizagem do João. Devido às observações de João, a equipe adequou as estratégias

para acolhê-lo e promover o desenvolvimento de novas habilidades psicomotoras; b) na cooperação, “processo social, [...] pelo qual um grupo de pessoas busca encontrar respostas e soluções para seus problemas comuns, realizar objetivos comuns, busca produzir resultados, através de empreendimentos coletivos com interesses comuns” (FRANTZ, 2001, p. 242); e c) num processo contínuo de reflexão-ação.

Quanto às interações interpessoais, destacamos dois tipos: espontâneas e mediadas. A interação espontânea é aquela que acontecia sem a intervenção de um adulto. Naquele contexto, diz respeito à ação de uma criança ajudar a outra a realizar determinada atividade, como virar cambalhota, alcançar o trapézio, subir e se balançar no balanço de pneu.

Pudemos ver isso no episódio do equilíbrio de objetos, no qual exploramos equilibrar os pratos em um cabo de vassoura e bolinhas de piscina e de tênis em tubos de papelão. Essa atividade envolveu toda a turma ao mesmo tempo, portanto, a troca de informação era constante, todas as crianças tinham algum conhecimento para trocar, sugeriam outros materiais aos/às colegas que não conseguiam, ensinavam como posicionar o objeto, propunham novos desafios, ajudavam uns/umas ao/às outros/as. Percebemos que os/as colegas ajudavam João, mostrando-lhe como fazer o movimento, oferecendo-lhe outros materiais que julgavam mais apropriados e, ele, por iniciativa própria, trocava de material e tentava realizar os movimentos. Algumas vezes, ele conseguia; outras vezes, inventavam outra maneira de transportar os objetos.

Destacamos as interações espontâneas como aquelas preponderantes na interação dos pares com João. As crianças se mostraram solícitas e motivadas a ajudar o colega, e João confiava nelas para ajudá-lo, gerando uma relação de reciprocidade. Um exemplo dessa interação foi, quando, na atividade da prancha, devido à instabilidade, João não conseguia manter o tônus muscular e, por isso, suas pernas começavam a tremer; mas, com a intervenção dos/as colegas, conseguiu realizar diversos movimentos de equilíbrio. Essa interação foi essencial para que João participasse de todas as aulas. João não tinha dificuldades em participar das duplas ou grupos de trabalho das diferentes atividades.

Sobre as interações mediadas, elas se relacionavam àquelas ações intencionalmente planejadas para acontecer nos contextos de ensino elaborados. A intenção era promover a ação protagonista das crianças para que atuassem em colaboração, construindo em conjunto as soluções dos problemas comuns de modo a compartilhar as responsabilidades pelas tomadas de decisão. Dessa maneira, as crianças poderiam acessar seu repertório motor, além de ressignificar movimentos culturalmente construídos e historicamente acumulados. Ou seja, trata-se de um projeto sobre os movimentos possíveis de serem feitos nas atividades circenses, mas da maneira única de cada criança e do conjunto de crianças em interação.

Uma aula que exemplifica bem as interações mediadas visando à cooperação foi aquela em que trabalhamos equilíbrio sobre a prancha: foi utilizada uma tábua de 50 centímetros de comprimento e 15 de largura sobre um cilindro de 15 centímetro de altura e 8 cm de diâmetro. Com a ajuda da professora de Educação Física e da estagiária, todos/as experimentaram o movimento. Num segundo momento da atividade, elas puderam trabalhar em duplas, de modo que uma criança dava segurança para a outra realizar o movimento, havendo revezamento entre elas.

Outros momentos que podem exemplificar a resolução de problemas e a tomada de decisão foram aulas no balanço onde cada criança era incentivada a subir no balanço sozinha e a inventar formas novas de se balançar. Com este desafio, elas precisavam recorrer às suas experiências motoras para resolver os problemas que se apresentavam durante as aulas e tomar a decisão de usá-las ou não.

As interações tanto espontâneas como mediadas são muito importantes para o processo de desenvolvimento humano. Para Vigotski (1994), essas diferentes interações geram zona de desenvolvimento proximal, ou seja, oportunidades de aprendizagem, o que implica apropriar-se de habilidades e conceitos que não se sabia, sem a ajuda adequada. Além disso, para crianças com deficiência, como João, essas interações são capazes de promover os contextos compensatórios para que elas superem as consequências primárias de suas deficiências. No caso de João, percebemos que ele desenvolveu habilidades psicomotoras relevantes a partir de sua participação nas atividades do Projeto Circo.

Quanto às interações mediadas, destacamos a propriedade lúdica das atividades circenses. Elas geraram envolvimento das crianças com os diferentes desafios, tornando movimentos complexos em movimentos possíveis de serem executados no contexto da brincadeira. O circo evoca e possibilita a construção de contextos de ensino pautados na brincadeira como um espaço de possibilidade de criação e de atuação, livre e/ou dirigida, individual e/ou coletiva, nos quais a criança pode se realizar enquanto pessoa que pensa, sente e se expressa de diferentes maneiras.

Assim, o movimento tem sentido. Ele está situado não só sócio-historicamente na filogênese, mas está significado na ontogênese, isto é, está situado na história da humanidade, mas, também, na história de cada criança. Os movimentos são criações humanas que se atualizam no brincar possível do aqui-agora das atividades circenses promovidas pelo Projeto Circo. Assim, os equipamentos se tornaram brinquedos e, as atividades em si, brincadeiras de crianças e com crianças.

O Projeto Circo também oportunizou diferentes delineamentos de mediação, uma vez que as crianças puderam ser atendidas tanto individualmente quanto coletivamente. No caso de João, os atendimentos individuais, que consistiram nas orientações, demonstrações, dicas e assistências oferecidas pela equipe, foram essenciais para que ele, ao longo do tempo, fosse aumentando sua autoconfiança e tônus muscular para desenvolver suas habilidades psicomotoras, por exemplo, relacionadas aos exercícios aéreos. Da mesma forma, as interações espontâneas entre pares conseguiram prover o atendimento às suas necessidades específicas no ato interativo.

Nesse sentido, entendemos que, para o processo inclusivo em Educação Física na Educação Infantil, pode ser essencial o delineamento de mediações individuais e coletivas com o intuito de prover as adequações necessárias àquele/a estudante com deficiência. No caso deste projeto, as intervenções individuais com João não foram previamente planejadas, mas foram necessárias dadas as observações feitas. Essa constatação parece apontar para a dinamicidade das atividades circenses, que podem ser organizadas de diferentes maneiras sem causar constrangimentos ou exclusão. Segundo Santos, Gil e Barbato (2010, p. 261), “concretizar a inclusão

escolar de uma criança com qualquer deficiência implica uma mudança paradigmática, um deslocamento da ótica da falta para o potencial”.

As intervenções individualizadas significaram o comprometimento em potencializar as habilidades de João em detrimento de focalizar ou exaltar suas dificuldades. No entanto, é imperativo destacar que há desafios na organização de uma intervenção pedagógica dessa maneira, uma vez que a equipe precisava intervir, também, junto às outras crianças. Em nosso caso, essa organização em atendimento individual e coletivo foi possível devido à presença da estagiária na turma e ao trabalho simultâneo com duas turmas no mesmo espaço, realizando aulas conjuntas com as duas professoras de Educação Física. Isso nos permitiu dois tipos de intervenções ao mesmo tempo.

Por outro lado, destacamos o poder mobilizador do circo que, em nosso projeto, foi percebido quando mães, pais e responsáveis pelas crianças começaram a comentar sobre o projeto e se colocaram à disposição para ajudar no que a equipe precisasse. Durante o projeto, membros da família das crianças enviaram, espontaneamente, materiais como fantasias, nariz de palhaço, chapéus, dentre outros. Quando solicitamos às famílias que enviassem as crianças fantasiadas, para a finalização do projeto com o Minipicadeiro, a maioria atendeu ao nosso pedido.

Os resultados do projeto evidenciaram a contribuição do circo e da Educação Física para o processo de inclusão na Educação Infantil. O Projeto Circo permitiu integrar pessoas, explorar sentimentos, empreender ações e construir saberes diferentes sobre si, o outro e as diversas relações com elementos do mundo real e da fantasia. Nesse sentido, a Educação Física contribuiu com a Educação Infantil ao promover o compartilhamento de saberes e práticas sobre como explorar e criar contextos de ensino promotores de movimento na perspectiva do desenvolvimento humano. Portanto, podemos afirmar que a Educação Física, neste projeto, contribuiu para as reflexões sobre os significados e sentidos que as ações corporais têm dentro da escola e na vida das crianças pequenas. Isso tem a ver com a ideia de Lovisolo (2002) de que o/a professor/a de Educação Física deve ajudar na construção do sentimento de potência

da vida no próprio corpo. Esta, talvez, seja a singularidade dessa área do conhecimento, que é, por natureza, interdisciplinar.

As contribuições da Educação Física, por meio do Projeto Circo, na inclusão de João e de todas as crianças da turma dele e da escola, se traduzem no processo inovador de se ensinar sobre os movimentos. O projeto tratou de cooperação, atuação conjunta entre pares e entre crianças e profissionais, entre família e escola, entre Pedagogia e Educação Física, entre Cultura e Arte. O projeto é uma celebração da Educação Inclusiva, que é flexível, artística, inovadora e transcendente, porque o circo “invadiu” a vida na escola e da escola: as crianças comentavam, professoras e funcionários/as compareciam à quadra, experimentavam brincar de circo, se penduravam no trapézio, subiam na perna de pau.

Comentários conclusivos

O circo criou o espaço possível da vivência de práticas corporais contextualizadas em um projeto específico para a Educação Física aplicada à Educação Infantil. Portanto, não se tratou de uma aula de Educação Física convencional, mas de experiências corporais imersas numa cultura específica, a do circo, com todo seu potencial lúdico e pedagógico. O projeto propiciou o ambiente criativo voltado para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e socioafetivas das crianças e, também, dos adultos envolvidos no projeto.

A flexibilidade das atividades circenses trouxe a dinâmica adequada para atender as diferentes demandas das crianças, inclusive, de João, que tinha Síndrome de Down e demandou intervenções específicas para a compensação das consequências da sua condição. Para tanto, a equipe precisou repensar sua atuação, desenvolvendo mediações capazes de, a um só tempo, permitir que João participasse das atividades e, também, se beneficiasse do convívio com seus pares, ao mesmo tempo em que tinha o suporte necessário para executá-las junto com todas as crianças da turma.

Com o Projeto Circo, a equipe, juntamente com as crianças, conseguiu criar um ambiente lúdico, de possibilidades de aprendizagem,

porque a brincadeira tem potencial para criar zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, espaços de aprendizagem. Tais espaços podem transformar o desenvolvimento real em potencial a partir da experimentação de ações que, em contexto convencional, poderiam não acontecer. O clima de brincadeira gerado pelo Projeto Circo fez com que as crianças transcendessem o aqui-agora, permitindo que experimentassem movimentos complexos como se fossem “simples brincadeiras de criança”, uma vez que, no decorrer da intervenção, a magia do circo contagiou a escola e as famílias das crianças, que passaram a participar do projeto da forma como se sentiam tocadas a tanto. Assim, o Projeto Circo da Escola Colibri permitiu espaços de: troca de experiências, cooperação, aproximação, superação de desafios e inspiração. Foi, também, um projeto pautado na afetividade como aquilo que afeta: a euforia, a alegria e o comprometimento marcaram as interações interpessoais, sejam aquelas tecidas dentro da escola, sejam na interação com a família e a comunidade escolar.

Acreditamos que intervenções como as apresentadas neste capítulo evidenciam a função da Educação Física como promotora do desenvolvimento integral das crianças pequenas, contribuindo para a integração do desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. Percebemos que a intervenção na Educação Física pode ir além dos “muros” da quadra e integrar ações da escola como um todo. Adultos e crianças, crianças e crianças vivenciaram e evidenciaram, nesta experiência, as possibilidades que se abrem no trabalho coletivo, contextualizado à cultura infantil e, também, à cultura corporal de movimento.

Referências

- BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; SILVA, Erminia. Circo: educando entre as gretas. *Rascunhos*, v. 4, n. 2, p. 104-117, 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Parâmetro Curricular Nacional Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental – Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/Secadi, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 de novembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 19 abr. 2023.

CARAMÊS, Aline de Souza; KRUG, Hugo Norberto; TELLES, Casiano; SILVA, Daiane Oliveira da Silva. Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. *Motrivivência*, n. 39, p. 177-185, 2012.

CAVALCANTE VASQUES, Hugo; GARBELINI OTA, Giovanna Sayuri; DE MARCO, Ademir. O circo na educação infantil: vivências e representações artísticas. *Motrivivência*, v. 1, n. 60, p. 01-21, 2019.

CIRQUE DU SOLEIL. *Saltimbanco*. Espetáculo Circense, Canadá, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

EUSSE, Karen Lorena Gil; ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter. *Cultura corporal e expressões motrices: sobre a Educação Física no Brasil e na Colômbia*. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 689-700, abr./jun. 2017.

- FERREIRA, Celina. *Gergelim, o Palhaço*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.
- FRANTZ, Walter. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. *Sociologias*, v. 3, n. 6, p. 242-264, 2001.
- GONÇALVES, Luiza L.; LAVOURA, Thiago Nicola. O circo como conteúdo da Cultura Corporal na Educação Física escolar: possibilidades de prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, v. 19, n. 4, p. 77-88, 2011.
- LOVISOLO, Hugo. Da Educação Física escolar: intelecto, emoção e corpo. *Motriz*, v. 8, n. 3, p. 99-103, 2002.
- MARIANO, Marina. *As concepções pedagógicas da Educação Física e suas aplicações nas escolas: o caso da rede pública de ensino fundamental de Campinas*. 2005. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MIRANDA, Maria Irene. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene. *Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional*. Uberlândia: Edufu, 2012. p. 13-28.
- ONTAÑÓN, Teresa; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco Antônio. Educação Física e atividades circenses: o estado da arte. *Movimento*, v. 18, n. 2, p. 149-168, 2012.
- SANTOS, Paulo França; GIL, Ingrid Lapa De Camillis; BARBATO, Silviane. O aluno com deficiência física na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 259-268.

SILVA, Daiane Oliveira da Silva; CARAMÊS, Aline de Souza; TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Norberto. O circo na escola: um relato de experiência dos professores. *Revista Didática Sistêmica*, v. 16, n. 2, p. 84-92, 2014.

SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 12, n. 1, p. 123-138, 2006.

SILVA, Lisandra Oliveira; MARTINELLI, Rafael. O circo itinerante: compartilhando a experiência de Estágio de Educação Física na Educação Infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 43-56, set. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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.

WALTER, Lizete Wasem; HARNISCH, Gabriela Simone; BORELLA, Douglas Roberto. Atendimento Educacional Especializado Envolvendo Alunos Com Deficiência Visual Na Educação Física Escolar. *Movimento*, n. 26, p. 1-15, 2020.

Capítulo 10

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

Atualmente, estudos desenvolvidos sobre as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência ganham destaque dentro da área educacional. Isso ocorre devido à Resolução Nacional nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem alguma deficiência, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino matricular e assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade, organizando-se para o atendimento e o desenvolvimento de todos, em classes regulares de ensino.

Dentro dessa perspectiva de Educação Inclusiva, este estudo foi desenvolvido com o objetivo de investigar a importância da arte no contexto escolar, como facilitadora no processo de inclusão de alunos com deficiência, como disciplina do núcleo comum e, também, como instrumento pedagógico utilizado ludicamente pelas demais disciplinas na proposta de trabalho colaborativo. A realização desta pesquisa teve como metodologia o estudo qualitativo, utilizando os seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas semiestruturadas, questionários, caderno de campo e protocolos de atividades.

O lúdico, a arte e a educação nos diferentes processos de aprendizagem humana

O termo lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer: jogos infantis, recreação, competição, representações litúrgicas e teatrais, jogos e divertimento. Desde os primórdios dos tempos, o ato de brincar está vinculado ao desenvolvimento social dos indivíduos, por proporcionar o desenvolvimento simbólico, estimular a imaginação, a capacidade de raciocínio e a autoestima. E no processo educativo da escola regular, como o lúdico acontece? Vários são os estudos relacionados ao uso das atividades lúdicas no processo educativo como meio de introduzir conteúdos escolares e habilidades conceituais estabelecidas pelo educador.

Kishimoto (1997) relata que o jogo, desde a Antiguidade Greco-romana, passando pela Idade Média, era visto apenas como atividade de recreação e que, já no período do Renascimento, começou a ganhar *status* de favorecer o desenvolvimento da inteligência e facilitar o estudo, sendo considerado de grande importância na aprendizagem de conteúdos escolares.

Ao analisar uma criança brincando, podemos constatar que esta interage com o jogo/brinquedo, reproduzindo sensações reais do seu cotidiano. Explorando todo o seu imaginário, a criança recria e assimila atitudes do seu meio cultural, aprimorando seu processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

O jogo oportuniza o desenvolvimento social e intelectual da criança. Ao brincar a criança vai construindo sua identidade, assimilando regras e conceitos do grupo no qual está inserida socialmente de maneira prazerosa (BARBATO, 2008; CAMPOS-RAMOS, 2015). Na escola as atividades lúdicas contribuirão na aquisição e reelaboração dos conteúdos escolares sem exercícios exaustivos e repetitivos.

A arte na educação escolar

A atividade artística é inerente ao ser humano desde o nascimento; vivemos num mundo repleto de imagens e cabe a cada indivíduo decodificar e interpretar essas imagens apropriando-as para o uso em seu cotidiano social e cultural.

A arte possibilita o processo de aprendizagem dos indivíduos através de trocas e experiências destes com o seu meio cultural e social, uma vez que, ao abordar as linguagens artísticas, o indivíduo estabelece conexões entre passado e presente, numa relação de troca em que o aprendiz também é o mestre. Essas conexões entre passado e presente permitem ao educando reelaborar estruturas mentais e ampliar as possibilidades do futuro. Essa ideia é amplamente defendida por Vigotski, que considera a arte como sendo o social em nós.

A arte é o social em nós. O social não é apenas o coletivo, assim como as raízes e a essência da arte não são individuais [...]. É uma atividade de fundo social na qual o homem se forma e interage com seus semelhantes e seu mundo numa relação intercomplementar de troca [...]. O enfoque estético da arte deve combinar as vivências do ser humano em nível individual com a recepção do produto estético percebido como produto social e cultural (VIGOTSKI, 2001, p. XII).

Para Vigotski (SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010), uma das ideias centrais da sua teoria histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano é que somos constituídos a partir das relações com nossos pares, numa determinada cultura e em momento histórico específico, e a arte serve como canal de articulação entre nossos saberes e os saberes culturalmente organizados, em constante fazer e refazer com significados diversos.

No Brasil, o ensino da Arte começou ainda no período do Império, com a chegada da família imperial vinda de Portugal, em 1808. Dom João VI trouxe toda a corte portuguesa para o Brasil e convidou artistas franceses para ensinar arte na colônia. Foi fundada, em 1816, a Academia Imperial

de Belas-Artes do Rio de Janeiro. E a arte oficial do império foi transmitida aos artistas da colônia, ficando os mestres franceses conhecidos como a “Missão Artística Francesa”, inspirada nos modelos de arte neoclássica.

Outras experiências no ensino da Arte aconteceram no país durante os séculos XVIII e XIX: de aulas como as de canto orfeônico e memorização dos hinos pátrios no caso da música; ao surgimento das disciplinas “artes domésticas”, “trabalhos manuais” e “artes industriais”, nas quais meninas eram separadas dos meninos. Em meados da década de 1950, começou a influência da Escola Nova e dos estudos sobre criatividade, direcionando o ensino da arte para a livre expressão do aluno e a valorização do processo criativo.

Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692, a então Lei de Diretrizes e Bases, foi criado o componente curricular Educação Artística que, na sua concepção, apresentava uma fundamentação de humanidade dentro de uma lei tecnicista, como analisaram Fusari e Ferraz (1993). A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diferentes níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Assim, a Arte passa a ser tratada como área de conhecimento articulada na integração de três eixos: fazer artístico, apreciação da obra de arte e contextualização histórica. Estes eixos foram articulados dentro da “Proposta triangular para o ensino da Arte”, criada por Ana Mae Barbosa, e difundida no país por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporâneo de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação Iochpe (BRASIL, 1997). Assim, as manifestações artísticas que transcendem os muros da escola passam a ser abordadas dentro do espaço escolar como uma linguagem que auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. A educação gira sempre em torno da criação e da criatividade: ao aprender estamos criando um esquema de significados que permite interpretar nossa situação e desenvolver nossa ação numa certa direção (DUARTE JR., 1988).

Intrinsecamente, arte e educação possuem relações concomitantes nos diferentes processos de aprendizagem escolar, social e cultural do ser humano.

Relações entre a arte e o lúdico

Iniciaremos as nossas tessituras entre a arte e o lúdico com a citação de Alves (1990, p. 104):

Arte e brinquedo têm isto em comum, não são meios para fins mais importantes, mas puros horizontes utópicos em que se inspira toda a canseira do trabalho, suspiro da criatura oprimida que desejaria ser transformada em brinquedo e em beleza.

As relações entre a arte e o lúdico permeiam o privilégio de que ambos dão à criatividade e à imaginação. Nas atividades artísticas desempenhamos todas as nossas potencialidades criativas e imaginativas; o mesmo acontece nas atividades lúdicas. Tanto a arte quanto o lúdico possibilitam ao educando estabelecer novas regras, criar novos caminhos e desvelar novas ações.

Corroboram com essa ideia autoras como Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 46), para quem:

A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. [...] Nessa construção, o artista percebe, relê e repropõe o mundo, a vida e a própria arte [...]. Adquirimos um conhecimento daquilo que ainda não sabíamos e, por isso mesmo, transformamos nossa relação sensível com o mundo e as coisas do mundo.

Na escola, acreditamos que as atividades escolares que privilegiam as linguagens artísticas e o uso da ludicidade como meios facilitadores no processo de aprendizagem dos educandos privilegiaram ações educativas que fortalecem o desenvolvimento social, cultural e intelectual de todos envolvidos no processo.

A Educação Especial no caminho da Educação Inclusiva

No Brasil, os preceitos da Educação Inclusiva foram se desenhando na legislação brasileira ao longo dos anos 1990. Estranhamente, há sinais de que o emprego da expressão Educação Inclusiva venha sido tomado como um substituto da Educação Especial (GLAT; FONTES; PLETSCHE, 2006). Neste sentido, ressaltamos que o termo Educação Inclusiva é entendido como uma área de conhecimento que busca desenvolver teorias, práticas e políticas direcionadas ao atendimento e melhoria da educação de pessoas com deficiência.

Mas a Educação Inclusiva vai além do atendimento de pessoas com deficiência, visa atender toda a diversidade humana, tendo como objetivo garantir acesso, qualidade e permanência de ensino para todos os alunos que até então eram segregados ou excluídos do processo de ensino e aprendizagem, priorizando a pluralidade, em salas de aulas comuns do sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos (negros, indígenas, pobres e pessoas com deficiência). É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos (GLAT, 2007; CRUZ; GLAT, 2014).

O princípio básico desse conceito “é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades [...]” (GLAT, 2007, p. 16).

Diante dessa legislação, propõe-se um grande desafio: garantir o convívio entre todos os membros da nossa sociedade, favorecendo desde cedo o respeito às diferenças e o ideal de igualdade entre todos. Cabe as escolas, juntamente com seus profissionais, oportunizarem práticas pedagógicas que busquem a participação efetiva de todos os seus educandos, tendo como objetivos, neste estudo, desvelar as relações entre arte, educação e o lúdico e suas contribuições no processo de construção do conhecimento dos alunos com algum tipo de deficiência. Além disso, visa:

- Compreender, à luz dos autores, de que forma a atividade lúdica poderá acolher as diferenças na escola.
- Pesquisar possibilidades de vivências prazerosas, alegres e pedagógicas intencionais nas aulas de Arte através do jogo, brincadeira e da ludicidade.
- Elaborar o planejamento educacional, mantendo teoria e prática indissociáveis.
- Criar oficinas de construção de brinquedos, brincadeiras e regras entre todos os alunos.

Fundamentação da metodologia

Este estudo tem uma natureza qualitativa e foi desenvolvido por meio de pesquisa de campo, para investigar a problemática apontada. Participaram deste estudo 16 professores e sete alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II (turma com 30 alunos). Os instrumentos utilizados foram pesquisa documental e bibliográfica, questionário com perguntas abertas e fechadas, entrevistas semiestruturadas, caderno de campo e análise de atividades desenvolvidas com os alunos participantes e que envolviam os demais da mesma turma, uma vez que as atividades eram desenvolvidas em grupo.

As inquietações dos professores da escola regular diante da inclusão de alunos com deficiência

Quanto aos professores, embora demonstrem concordar com a implementação da inclusão na escola regular em suas falas, ainda se percebe a pouca familiaridade com a temática abordada, pois reconhecem a necessidade das políticas públicas voltadas para a igualdade e matrícula de todos na escola, mas consideram que a escola ainda que não esteja preparada. Um dos fatores que mais comprometem a inclusão efetiva é o excesso de alunos por sala de aula, o que impede um atendimento satisfatório e resulta em alto índice de indisciplina. Podemos então concluir

que muitas escolas ainda permanecem despreparadas para lidar com a inclusão. Como explicam Ferreira e Ferreira (2007, p. 37):

Temos ainda hoje uma escola regular que não sabe bem como ensinar seus alunos “tradicionais”. Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela.

As colocações dos professores sobre indisciplina, alto número de alunos por sala de aula, falta de equipamentos/suporte e apoio especializado evidencia que o sistema nacional de ensino implementou a política de inclusão antes mesmo de preparar fisicamente e profissionalmente as instituições de ensino do nosso país. A escola, não estando preparada para receber essa nova clientela de alunos, acaba por criar ideias errôneas sobre a inclusão de alunos com deficiência, voltadas apenas para os aspectos sociais, deixando a escola de ser um lugar de constantes experiências de aprendizagem para tornar-se apenas espaço de socialização.

As possibilidades da arte no processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular

O ensino da Arte está diretamente ligado ao processo de criação e criatividade dos indivíduos. Sendo a Arte capaz de ser propulsora dos processos de imaginação e criação no âmbito escolar, podemos notar infinitas possibilidades de articular atividades voltadas para a equiparação e superação das dificuldades impostas pelas chamadas necessidades educacionais especiais ou não dos educandos no contexto da escola regular. Quando realizamos um trabalho artístico – visual, cênico, sonoro, ou ainda, a combinação de todas essas expressões artísticas – recorreremos à nossa imaginação, à nossa percepção, aliadas aos nossos repertórios culturais, sensíveis e cognitivos. Assim, é o modo como fazemos arte.

As contribuições que a Arte pode oferecer no ambiente escolar estão diretamente vinculadas ao exercício da experimentação, que visa colocar o educando em constante contato com as diferentes linguagens artísticas, estimulando-o na vivência do desenhar, representar, tocar, cantar, escrever, sem a exaustiva cobrança do “certo ou errado”. O importante nunca é o resultado final, mas sim, o percurso percorrido pelo aluno; dessa maneira, as práticas educativas do ensino da Arte propõem romper com as barreiras da exclusão em todos os níveis.

Durante nossa pesquisa, quando questionados sobre quais eram as atividades desenvolvidas com o objetivo de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais na classe regular, muitos professores recorriam ao uso das linguagens artísticas, como podemos destacar nos trechos extraídos dos questionários:

Trabalhos manuais como: pintura, modelagem, vídeos educativos e filmes, visitas de estudo fora da escola, experimentações e músicas [construção de paródias] (relato de Geovana, professora de Ciências).

Atividades com músicas, recorte e colagem, trabalhos em grupos (relato de Rogério, professor de Matemática).

Embora os professores participantes não possuíssem formação específica no campo da Arte, pudemos perceber que todos utilizavam-se das mais diferentes linguagens artísticas para promover a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos em sala regular, destacando o potencial diferenciado que a Arte pode apresentar dentro do espaço escolar, como afirma Buoro (2000, p. 24): “a Arte, então, aparece no mundo humano como forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento que se desvela por meio de sentimentos, percepções e imaginação”.

Os relatos descreveram a importância do trabalho colaborativo entre as diferentes disciplinas e a de Arte como mecanismo básico e mais acessível para as práticas educativas que visam a inclusão de alunos que formam o público-alvo do atendimento educacional especial, superando

possíveis dificuldades encontradas pelos professores no seu cotidiano, reafirmando a ideia apresentada:

Pode-se pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica (DAMIANI, 2008, p. 218).

O trabalho colaborativo entre Arte e as diferentes áreas do conhecimento como mecanismo de Inclusão Escolar

A inclusão é uma inovação. Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades (MANTOAN, 1998, p. 1).

A inclusão, de acordo com Mantoan (1998, p. 2), é simplesmente o exercício do princípio democrático que garante escola para todos e, para que esta ocorra de maneira satisfatória, faz-se necessário que a escola regular faça adequações das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Cita como exemplo ainda:

A integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal das novas propostas de organização curricular consideram as disciplinas acadêmicas como meios e não fins em si mesmas e partem do respeito à realidade do aluno, de suas experiências de vida cotidiana, para chegar à sistematização do saber.

E como a Arte pode ajudar no processo de inclusão escolar? A Arte é um elemento facilitador na socialização entre pares, sendo uma estratégia lúdica e criativa que ajuda os/as estudantes com desenvolvimento atípico a terem mais autoconfiança e engajamento social de uma forma significativa.

A improvisação, a espontaneidade e o potencial dos materiais oferecidos no ambiente fundamentam os conhecimentos sensoriais e perceptivos.

Dentro dessa perspectiva, podemos compreender que a Arte é uma forte aliada no processo da Educação Inclusiva, uma que vez que, ao trabalhar conteúdos artísticos (desenhar, pintar, cantar, dramatizar), desenvolvemos potencialidades como a percepção, observação, imaginação e sensibilidade, que contribuem significativamente na apreensão dos conteúdos das demais disciplinas.

Uma experiência que tem demonstrado resultados: Arte e Ciências

Essa parceria nasceu da divergência de opiniões entre as duas professoras, durante um Conselho de Classe, referentes ao desenvolvimento de alunos com deficiência, inseridos na escola regular.

Faremos análise sobre as impressões que as professoras tinham sobre a aluna Fátima (com deficiência intelectual e mais tarde compreendida também como dotada de altas habilidades em Arte). Vejamos nas suas falas do início do projeto:

A Fátima é genial. Domina como ninguém as atividades de Arte. É um Picasso. Seus trabalhos são expressivos e demonstram clareza de detalhes, formas e cores. E quando vamos ler uma imagem ela é sempre a primeira que quer falar e fala com propriedade da poética apresentada na obra (relato de Cristina, professora de Arte).

O que é isso? Você sabe que ela não lê nada. É uma aluna copista. Nas minhas provas ela só copia nos espaços destinados para as respostas palavras soltas do enunciando (relato de Geovana, professora de Ciências).

Como podemos concluir o impasse estava criado. Como ser genial e ao mesmo tempo um fracasso?

O assunto não parou por aí. Intrigadas com as divergências, queríamos provar uma para a outra quem estava com a razão a respeito da aluna. Em nosso horário de planejamento mostrávamos uma para outra o lado genial e [o lado] fracassado da aluna, tentando [fazer] prevalecer uma das opiniões. Com o passar de uns dois meses, aceitei o lado tão genial de que a Cristina falava e resolvi arriscar e a convidei para desenvolver comigo alguma atividade que relacionasse as duas disciplinas para ver se a Fátima iria entender alguma coisa de ciências (relato de Geovana, professora de Ciências).

As duas professoras, embora não soubessem, estavam começando a trilhar os caminhos da Educação Inclusiva, buscando maneiras de aperfeiçoar seus métodos e abrindo oportunidade para que Fátima pudesse desenvolver toda a sua capacidade de aprendizagem, valorizando suas reais potencialidades (GARDNER, 1995).

Para Gardner não bastavam as críticas, ele acreditava que deveriam ser abandonados os testes e suas correlações e partir para observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para seu modo de vida (TRAVASSOS, 2001, p. 2).

Para as professoras, portanto, Fátima tinha capacidade cognitiva para aprender e ressignificar os conteúdos estabelecidos durante as aulas de Arte, então, nada mais coeso do que explorarem suas habilidades artísticas na apreensão dos conteúdos das demais áreas de conhecimento. Daí, nasceu o projeto Confluências entre a Arte e a Ciência, que buscava demonstrar que a produção do conhecimento é uma construção coletiva e perpassa todas as disciplinas estruturadas no currículo escolar.

Nascida a ideia do trabalho colaborativo, as professoras buscaram compreender o que cada uma trabalhava naquele momento com as turmas de 6º e 7º anos, para construir o material que seria trabalhado. Vejamos algumas das atividades desenvolvidas no decorrer do projeto:

Atividade 1: Arte – Ciências – Insetos

<p>Arte – Ciências – Insetos</p> <p>Caixa de baratas, 1967 acrílico, baratas e espelho 35 x 27,5 x 7,5 cm Coleção da artista Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14846/caixa-de-baratas</p> <p>Grupo: João, Suzana, Guilherme, Clara e Augusto. 6ª A</p> <p>Fonte: Wikipédia, livro de Ciências e caderno de Arte.</p>	<p>Lygia Pape (1929 – 2004)</p> <p>Artista carioca. Trabalhou com pintura, escultura, gravura, objetos e multimídia. Sua obra <i>Caixa de baratas</i> chama a atenção por evocar a sensação de nojo, já que a barata é feia e esquisita. Isso não parece arte.</p> <p>Análise científica: Barata é um inseto que transmite tantas doenças. A barata é um inseto que existe em todo mundo, foram encontrados fósseis de barata com quase 400 milhões de anos. Sua reprodução é sexuada, coloca ovos. Com tamanho entre 3mm até 10 cm. Sua alimentação se constitui de material animal e vegetal morto; pode ficar até 1 mês sem comida ou água.</p> <p>Análise artística: Foram usadas 28 baratas, divididas em quatro fileiras com sete baratas cada. Material: barata, espelho e acrílico. Sua composição é retangular. Apenas um elemento é repetido várias vezes, a barata. A obra é toda simétrica.</p> <p>Análise do grupo: Essa obra quer mostrar nojo sobre algum fato vivido pela artista. Pois barata lembra sempre coisas nojentas, ninguém gosta disso.</p>
--	---

Atividades desenvolvidas pelos alunos participantes da pesquisa – no grupo constam alunos com deficiência intelectual e altas habilidades e os ditos “normais”.

Atividade 2: expedição científica pelo bairro e artistas viajantes



Fotos tiradas durante a expedição pelo bairro

- Pesquisa sobre a biografia de Darwin e de artistas viajantes como Debret e outros.
- Expedição artística e científica pelo bairro onde está localizada a escola, com coleta de exemplares da fauna e flora.
- Construção do álbum sobre a flora e desenhos abstratos com as formas das folhas (classificação das folhas quanto à forma).
- Confecção de mostuário de insetos e pequenos animais da localidade e releitura de obras artística com a temática “insetos e bichos”.
- Confecção de origamis sobre insetos.
- Fotografias sobre as belezas e os encantos do bairro e releituras das fotografias com a técnica do desenho com carvão.
- Produção de textos coletivos sobre cada etapa trabalhada.



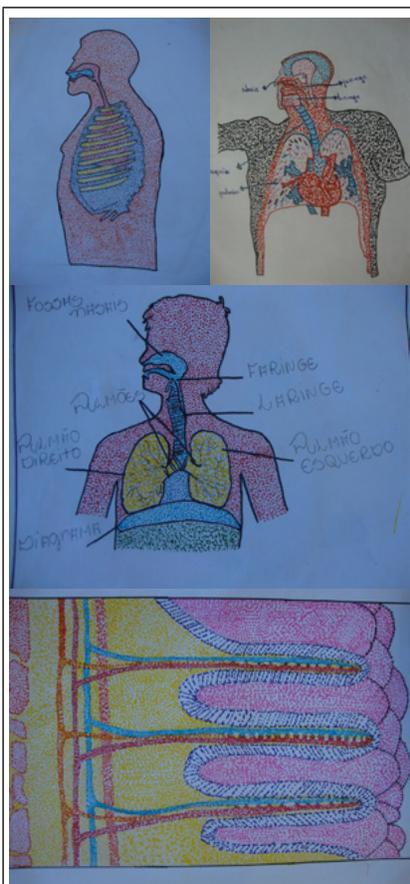
Desenho com carvão das fotos da expedição

- Pesquisar quem foi Charles Darwin e sua contribuição para a ciência.
- Compreender as etapas do método científico.
- Constituir uma expedição científica pelo bairro para coletas de materiais para a reatuação do ambiente.
- Compreender as relações entre a arte e a ciência.
- Conhecer o trabalho dos artistas viajantes e suas contribuições para o estudo da ciência, cultura e história das civilizações.
- Aprimorar a leitura e escrita de textos artísticos e científicos.
- Desenvolver habilidades de trabalho em grupo.



Mostuário de insetos

Atividade 3: corpo humano na arte e na ciência

	
<ul style="list-style-type: none">• Desenhos da figura humana estilizados: homem-palito e desenho de observação.• Desenhos da etapa de desenvolvimento fetal, infantil, juvenil, adulto e idoso (masculino e feminino).• Desenho dos sistemas que compõem o corpo humano.• Técnica do pontilhismo.	<ul style="list-style-type: none">• O estudo dos sistemas do corpo humano.• As representações artísticas da figura humana ao longo da história da arte.• O estudo das fases da vida do homem.

Atividade 4: cor e textura da arte à ciência

- Estudo das células e classificação.
- Técnicas de entalhe, relevo (baixo e alto relevo).
- Confeção de maquetes de células com massa de modelar.
- Criação de catálogo com o uso de objetos pela arte.
- Confeção de pequenas esculturas abstratas com reutilização de materiais reciclados (embalagens diversas).
- Conhecer e classificar a célula e suas partes e funções.
- Analisar obras e períodos da Arte Abstrata.
- Apropriação de objetos pela Arte.
- Estudo do conceito de ready-made, criado por Marcel Duchamp e como hoje funciona.
- Relações entre Arte e Meio Ambiente.
- Analisar obras de artistas que reutilizam materiais “sucatas” como: Frans Krajcberg e Vick Muniz.
- Aprimorar a leitura e escrita de textos artísticos e científicos.
- Desenvolver habilidades de trabalho em grupo.



Nos perguntamos: qual seria a impressão dos alunos PAEE sobre essa atividade desenvolvida dentro da proposta de trabalho colaborativo entre Arte e Ciências? Vejamos:

Para mim foi bom. Esse trabalho não era apenas de uma matéria. A gente aprende por duas e fica legal. As repostas não são certas ou erradas, são frutos da pesquisa de todos. Todo mundo fala e no final a gente escreve o que é importante para todos. Nunca pensei que apenas uma imagem pudesse ensinar coisas de ciências, história, matemática, assim de todas as matérias (relato do aluno Moisés, altas habilidades).

Amo desenhar e com este projeto percebi que meus desenhos são realmente importantes. Um artista fala através de suas pinturas. E eu falo através dos meus desenhos. Gostei quando a escola me encaminhou pro Cedet, lá estou aprendendo muitas coisas sobre desenho e artes. Quero estudar artes sempre (relato da aluna Fátima).

Percebemos pelas falas dos alunos que as atividades correlacionadas entre as duas disciplinas possibilitaram um processo de aprendizagem significativos. Reafirmando as ideias apresentadas pelas pesquisadoras sobre o ensino da arte:

Por não haver regras fixas no modo de produção da arte, o artista desvenda infinitas combinatórias num certo jogo com a linguagem. Articulando os elementos que já fazem parte de seu repertório pessoal de uso do código às novas descobertas da sua pesquisa, o artista produz sua própria linguagem, na própria linguagem da arte (MARTINS; PICCOSQUE; GUERRA, 1998, p. 45).

Ressaltamos a proposta aqui apresentada de trabalho colaborativo entre Arte e as Ciências, bem como as demais áreas de conhecimento, como uma fonte simples e de fácil acesso para práticas pedagógicas voltadas para uma escola onde a Educação Inclusiva aconteça efetivamente

através do material mais rico disponível em todas as unidades educacionais: o ser humano em toda sua diversidade de pensamento e ações.

Comentários conclusivos

O estudo revelou que os professores desenvolvem trabalhos com Arte no cotidiano de suas salas de aula e a consideram importante no contexto de suas práticas pedagógicas inclusivas. Os professores fazem uso da Arte, principalmente, como recurso didático para o ensino de conteúdos de sua área de conhecimento, como método de fixação, no processo de aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência. Portanto, concluímos que a Arte se faz presente em vários momentos voltados para a aprendizagem de todos os alunos. Decorre disso a necessidade de se respeitar a Arte como área de conhecimento com saberes específicos e que podem e devem incorporar, na escola, práticas pedagógicas colaborativas voltadas para a superação de barreiras e limites que impedem os processos da Educação Inclusiva.

Referências

- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CRUZ, Gilmar de Carvalho; GLATT, Rosana. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 257-273, 2014.
- DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- DAS ROS, Silvia Zanatta. Política Nacional de Educação Especial. *Simpósio Político Nacional de Educação Especial*. Palestra ministrada em agosto de 1988.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º grau, Série Formação Geral).

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GLAT, Rosana (org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Todas as crianças são bem-vindas à escola*. Universidade Estadual de Campinas / Unicamp. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência – LEPED/ FE / Unicamp. Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

SILVA, Daniele N. H; RIBEIRO, Julia C. C.; MIETO, Gabriela. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

VIRGOLIM, Angela. O aluno com altas habilidades na escola. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

Capítulo 11

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

Raimunda Maria de Oliveira

Gabriela Sousa de Melo Mietto

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

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

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

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

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

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

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

² Para estudantes com altas habilidades/superdotação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comentários conclusivos

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Percursos e
práticas em
cotidianos



Capítulo 12

Questões contemporâneas sobre educação hospitalar para a criança e a família

Kathelem França

Patrícia Campos-Ramos

Fabiana da Silva

A hospitalização da criança desperta interesse de profissionais de diversas áreas, com destaque à educação e à saúde, havendo um desafio decorrente da relação dialógica entre essas duas áreas. Constatamos que, apesar de as leis acerca da educação assegurarem o direito subjetivo da criança e do adolescente ao acesso à classe hospitalar, no ensino regular garantidos na Constituição, Lei nº 9394/1996 e Lei nº 8.069/1990, atualmente abrangendo a escolarização obrigatória desde a Educação Infantil/Pré-escolar, por vezes, ao ser solicitado o atendimento educacional hospitalar, os responsáveis das crianças hospitalizadas encontram certa resistência ou até mesmo desconhecimento a respeito da obrigatoriedade e amplitude da oferta (CAMPOS-RAMOS, 2011; FRANÇA, 2011).

Partindo da legislação educacional e de práticas vigentes, discorreremos no presente capítulo sobre as dificuldades e questões ainda existentes ao abordarmos o tema “classe hospitalar”, surgido do interesse por novos caminhos para a inclusão. Pretendemos contribuir para a reflexão acerca de práticas educativas inclusivas no ambiente hospitalar, mais especificamente, da atuação e importância da classe hospitalar/sala de recursos, para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança hospitalizada, bem como contribuir no momento de transição para sua reinserção e adaptação no

ambiente escolar após a alta. Valorizando a participação efetiva da criança, consideramos suas próprias percepções a respeito do tema em estudo.

O presente estudo foi realizado a partir da releitura e análise das informações construídas pela primeira autora (FRANÇA, 2011), à luz dos conceitos do curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (MACIEL; BARBATO, 2015), do qual as autoras participaram. Inicialmente, os objetivos deste estudo se baseavam na acolhida de crianças e seus cuidadores no ambiente hospitalar, a fim de proporcionar a sensibilização de dirigentes das instituições hospitalares, a Administração Pública e responsáveis pelas crianças sobre as benesses da classe hospitalar, priorizando-se aspectos além da alfabetização (SOUZA, 2011).

Para o presente capítulo, buscamos identificar os efeitos da hospitalização na vida escolar, a partir das perspectivas de crianças envolvidas e dos familiares cuidadores. Além disso, buscamos observar como esses cuidadores percebiam a relação entre educação e saúde, e como ambas as áreas têm se preparado para atender a criança em momentos de hospitalização, incluindo as particularidades do ser criança e dessa etapa de desenvolvimento e escolaridade.

Iniciamos com uma breve revisão da literatura a respeito da hospitalização na infância e de interfaces da Saúde com a Educação; consideramos aspectos legais que amparam a Educação Inclusiva no contexto hospitalar, com uma breve pesquisa da legislação educacional, culminando no reconhecimento das necessidades da criança internada e de sua família; em seguida, apresentamos algumas considerações a respeito dos resultados encontrados em nossos estudos com crianças/estudantes hospitalizadas e esboçamos uma proposta de atuação da classe hospitalar/sala de recursos, de acordo com as leis que especificam os saberes técnicos e organizacionais para a sua oferta. Em nossas considerações a respeito do tema, destacamos a importância da classe hospitalar/sala multifuncional na Educação Infantil, conforme prevista na documentação legal para a Educação Básica obrigatória.

Interfaces da hospitalização na infância

Antes de traçarmos considerações acerca do tema, precisamos nos reportar às rotinas diárias comuns, como acordar, estudar, trabalhar, retornar para casa, para junto de nossos familiares, amigos ou outros que, cotidianamente e com todas as particularidades, fazem parte de cada um de nós, de nossas referências físicas, sociais, afetivas e temporais. No entanto, no momento que essa rotina é interrompida pela necessidade de uma hospitalização, de forma geral e, principalmente, na infância, dá-se uma ruptura inesperada de vínculos sociais e afetivos que, juntamente com uma doença, pode acarretar inúmeros outros fatores desagradáveis (CECCIN, 1999; FUNGHETTO, 1999, 2001).

Em geral, a hospitalização impõe limites à socialização e às interações; o afastamento social, da escola, dos amigos, de casa e de outros contextos, além de regras sobre o corpo, a saúde, o tempo e os espaços. A hospitalização na infância representa, muitas vezes, o impedimento total ou parcial das oportunidades de brincar, contribuindo para um não (re)ajustamento do/a paciente/aluno/a ao ambiente escolar. Esses impedimentos ocorrem devido a restrições ambientais ou mesmo por condições adversas, como inabilidade para usar efetivamente o próprio corpo, interagir com pessoas e solucionar problemas (CECCIN, 1999; FUNGHETTO, 1999).

De maneira tradicional, a hospitalização na infância visa, principalmente, o atendimento médico (fisiológico) e prioriza a cura física, enquanto conduz a um brusco rompimento de laços sociais e restringe as vivências da criança em espaços prazerosos como a família, a escola e a comunidade em geral, impossibilitando a interatividade pessoal e exploratória. A hospitalização traz procedimentos muitas vezes dolorosos, invadindo o espaço social da criança e de sua família (FUNGHETTO, 1999). Assim, como já observava Spitz (1945), a hospitalização designa o desenvolvimento de um conjunto de distúrbios tanto somáticos quanto psíquicos na criança hospitalizada, privada da continuidade de seus laços afetivos e sociais.

Nessa direção, estar doente seria considerado como mais do que um processo orgânico, pois envolve a construção histórica da patologia, uma história marcada pelo tratamento e seus resultados. Esses resultados

passam por um processo complexo de avaliação social, com respostas julgadas pelo meio, que demarcam os limites entre o normal e o patológico; mais do que um processo biológico, é a sociedade que impõe às doenças pesos diferenciados, tendo em vista que adversidades biológicas acometem o organismo no decorrer de uma enfermidade, mas a doença só ganha valor e peso para a pessoa ao ser socialmente significada (ROLIM, 2019).

Historicamente, até o final do século XVIII, o hospital não era um ambiente onde o doente recebia tratamento com fins terapêuticos, sendo sua função mais caritativa. Ele tornou-se um campo tecnológico após o fim do mesmo século, quando as bases conceituais da medicina, expressas pelo cartesianismo, iniciaram uma fragmentação do sujeito em setores independentes, influenciando, com isso, as práticas hospitalares. Com o advento da Medicina Social, no final do século XVIII, fez-se clara a necessidade de uma ruptura como os moldes tradicionais; o indivíduo passou a ser visto como um todo, não somente como uma doença, e os hospitais infantis, a centralizar esforços para que fossem realizados trabalhos multi/interdisciplinares, com o intuito de oferecer aos usuários amplos e qualificados atendimentos. A criança hospitalizada e seus cuidadores passaram a ser vistos como pessoas que necessitam de atendimento específico, a fim de amenizar seus sofrimentos, ocasionados pela condição de doente (FUNGHETTO, 1999; PEREIRA, 2003; SOUZA, 2011).

Pensar a criança com algum tipo de deficiência, seja ela temporária ou definitiva, e não apenas na cura do organismo doente, e organizar uma assistência hospitalar correspondente ao seu nível de desenvolvimento e realidade biológica, cognitiva, afetiva, psicológica e social, conduziu a uma iniciativa de reformulação do modelo tradicional de atendimento pediátrico, possibilitadora da integração de conhecimentos, visões e experiências (PEREIRA, 2001).

As primeiras iniciativas de educação em ambientes hospitalares ocorreram em 1935, na cidade de Paris, de acordo com as pesquisas de Rodrigues, Simões e Prodócimo (2019). Em seguida, esse tipo de espaço surgiu, também, na Alemanha e nos EUA, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, tendo em vista suprir dificuldades escolares de crianças tuberculosas. A partir de então, foi surgindo também a necessidade de criar instituições

que oferecessem atendimento aos órfãos de guerra ou das crianças separadas de seus pais. Os anos se passaram e, com eles, o modelo da classe hospitalar sofreu mudanças. Atualmente, essa prática se configura como uma escola dentro dos hospitais, na qual os professores realizam projetos pedagógicos para crianças em idade escolar que estejam hospitalizadas.

Na segunda metade do século XX, mediante esforços em busca da realização de trabalhos interdisciplinares para a qualificação dos atendimentos, as classes hospitalares surgiram derivadas de estudos e observações em orfanatos, asilos, creches e demais instituições de atendimento à infância, em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá. O atendimento educacional então proposto atribuiu novo significado à questão da internação e valorizou o potencial da criança hospitalizada, permitindo-lhe a participação efetiva no mundo circundante, além da apropriação de conhecimentos que a permeavam (DINIZ, 2000) e a consciência de que a hospitalização representa um momento de fragilidade vivido tanto pela criança doente quanto por sua família (RAMOS, 2012).

Por um lado, compreende-se que a educação não formal é uma modalidade educativa que perpassa a concepção de educação escolar, ou seja, numa instituição formal (SILVA, 2013). Ela apresenta alto grau de intencionalidade política e social, na qual o educador precisa conhecer a identidade e as necessidades dos seus educandos, bem como ter correlação com a comunidade na qual ele está inserido. Por outro lado, os pressupostos que orientam a prática da instituição hospitalar ainda focalizam a saúde mais como um instrumento de cura do que seus aspectos preventivos e educativos (FRANÇA; BARBATO, 2015).

O papel da educação no hospital, e com ela, do educador, seria o de propiciar à criança o conhecimento, a compreensão e a ressignificação de si mesma, de sua doença, daquele espaço e de suas relações, nessa nova situação de vida. Desse modo, para acontecer a promoção educacional, a prevenção de danos ao ensino básico regular da criança e a recuperação da integridade social, as políticas educacionais que cuidam das classes hospitalares devem priorizar o atendimento à saúde integral e a educação escolar, que deverá acontecer de acordo com as necessidades dos educandos (SERAFIM, 2019).

No Brasil, há registros de que a ação educacional em ambiente hospitalar teria se iniciado em 1902, quando foi introduzida no Hospício Nacional de Alienados no Rio de Janeiro. Naquele período, as crianças eram atendidas no Pavilhão-Escola Bourneville. Ao que tudo indica, a inclusão de crianças e adolescentes hospitalizados consolidou-se legalmente, no país, por meio das classes hospitalares, que propiciam a continuidade do processo educacional, tendo em vista os sentimentos, as necessidades e os direitos da criança hospitalizada, que merece respeito e compreensão.

As classes hospitalares propriamente ditas existem, no Brasil, desde a década de 1950, tendo sido criadas, inicialmente, como suporte educacional de um hospital municipal, porém, esse tipo de atendimento só passou a ser tratado formalmente na promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), enfatizando-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) poderia ocorrer fora de espaço escolar, desde que certificada a frequência do aluno, mediante relatório de seu professor.

A presença do atendimento educacional traz para a criança a organização do seu cotidiano, preenchendo de forma produtiva as horas vazias de sua hospitalização, resgatando não somente sua escolarização, mas, também, a manutenção da sua autoestima, da alegria de viver, de modo a encorajá-la a agir criativamente diante desse momento inesperado. Nessa perspectiva, concordamos com a ideia que o acolhimento e a escuta pedagógica possibilitam à criança hospitalizada a percepção de que sua vida continua incluindo aspectos do desenvolvimento intelectual e da aprendizagem, conscientizando-a para que possa melhor compreender o que lhe acontece no hospital (CECCIM, 1999).

De maneira mais ampla, a hospitalização pode conduzir os envolvidos a oscilações emocionais. Em se tratando de crianças, essas oscilações podem se intensificar, pois toda a dinâmica familiar é modificada. Por exemplo, mães deixam lares por tempo indeterminado, pais e outros familiares assumem novas responsabilidades na dinâmica familiar. Assim, a ausência ou doença de membros determina repercussão em toda a família, na medida em que se alteram seus sistemas de equilíbrio e conduta (MUGGIATI, 2001).

A fim de evitar maiores impactos à criança hospitalizada e toda a família, familiares reagem de maneiras adversas, manifestando raiva, depressão ou recusa do convívio social, alguns chegando a se isolar, como meio de fuga da situação de hospitalização dos filhos. Cabe à unidade hospitalar, dentro de sua rotina de funcionamento, respeitar a privacidade e o sofrimento da família, sem deixar de lhe oferecer conforto e possibilidades de desenvolvimento pessoal (CREPALDI, 1998), podendo a educação hospitalar oferecer sua contribuição neste aspecto.

Dia após dia, é possível tornar mais humanizado o cuidado no ambiente hospitalar, em que profissionais, pacientes, familiares e a própria instituição estejam envolvidos com práticas educativas permanentes (SILVA, 2013). Assim, a Educação, além de transmitir e construir o saber sistematizado, assume um sentido terapêutico ao despertar interesse no educando hospitalizado, conscientizando-o e à sua família da sua importância (MATOS; MUGIATTI, 2008).

A inclusão de crianças no atendimento de classe hospitalar:
aspectos legais, necessidades educativas e atenção às famílias

Algumas leis nos ajudam a assegurar os aspectos socioeducacionais até aqui discutidos. Podemos iniciar citando a Lei nº 13.146/2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que em seu art. 2º especifica que “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. Nesse sentido, o §1º esclarece que se enquadram nessa lei as pessoas com um ou mais problemas funcionais ou falta de parte anatômica, que, com isso, apresentam dificuldades de locomoção, percepção, pensamento ou relação social (BRASIL, 2015).

Além disso, se durante décadas, crianças e adolescentes hospitalizados foram privados da educação formal e tratados como se não tivessem direitos e necessidades (PAULA; MATOS, 2007), no item 9 da Resolução nº 41

do estatuto da Criança e do Adolescente (1995), encontramos que toda criança tem direito de desfrutar, de alguma forma, de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, inclusive durante a permanência no hospital (FRANÇA; BARBATO, 2015).

O direito de crianças e adolescentes à continuidade escolar durante uma internação hospitalar foi reconhecida pela declaração dos direitos da criança e do adolescente hospitalizados, na Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, em decorrência da preocupação da Sociedade Brasileira de Pediatria em listar um conjunto de necessidades em atenção à criança ou adolescente que requeriam cuidados de saúde em ambientes de internação hospitalar (SIMÕES, 1999).

A continuidade no processo de escolarização da criança hospitalizada, bem como a oferta de atividades que priorizem procedimentos e estratégias de ensino que garantam aspectos retratados na Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010), busca o desenvolvimento integral da criança, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras. As relações sociais e intersubjetivas do espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois neste momento a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação. No ambiente hospitalar, há execução de propostas curriculares e/ou extracurriculares apropriadas às necessidades de cada criança e de sua família.

No artigo 1º da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 1º[...] conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente

educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica [...].

Também vale lembrar que, acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), no capítulo 3, artigo 4º, se declara que o dever do Estado em relação à educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: Pré-escola, Ensino Fundamental e Médio.

4ªA. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa.

Assim, compete às Secretarias de Educação atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, com base na percepção que crianças hospitalizadas e seus cuidadores apresentam em relação à intervenção do educador neste ambiente, justificando estudos sobre o tema.

A Lei nº 10.685, de 30 de novembro de 2000, dispõe sobre o acompanhamento educacional da criança e do adolescente quando hospitalizados. O Parecer nº 17/2001, por sua vez, trata a Educação Especial como um conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade (MALUF; FERRETTI; FAGALI; SZPICZHOWSKI; CURI, 2007) às denominadas necessidades educacionais especiais.

A resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2011, artigo 13, propõe que haja integração entre os sistemas de saúde e educação. Nesse sentido, as classes hospitalares constituem um dos espaços responsáveis por oferecer acompanhamento escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas nas escolas regulares, em virtude de internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. De acordo com a literatura, as classes hospitalares precisam estruturar-se com o objetivo em ações políticas de organização do sistema educacional (ASSIS, 2009), criadas visando a concretização de leis como as aqui citadas, sejam elas federais, estaduais ou municipais.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) enfatiza que, para que as crianças superem com sucesso os desafios dessa transição e perante fragilidades nas questões relativas à saúde, deve haver um equilíbrio nas mudanças a serem introduzidas, continuidade no processo de aprendizagem e acolhimento afetivo.

Em conformidade com a Secretaria de Educação Especial do Estado de São Paulo, por exemplo, o atendimento denominado Classe hospitalar/sala de recursos é um serviço “destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial” (BRASIL, 2002; SÃO PAULO, 2016).

Um levantamento realizado pelo Inep, citado no jornal *O Globo* (JULIÃO; FERREIRA, 2018) com base no senso da Educação Básica, retrata que o número de matrículas da Educação Especial chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015, estando o maior número de matrículas no Ensino Fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da Educação Especial. Ainda, de acordo com a reportagem, constata-se uma evolução na taxa de matrículas em hospitais no país entre 2013 e 2017, ano em que elas somavam 20,6 mil, de um total de quase 54 milhões de inscritos em todos os níveis de escolaridade básica. Na própria reportagem, destaca-se que o levantamento com o número total de matrículas diverge do divulgado Inep no início daquele ano (48,6 milhões), porque o órgão desconsiderava as atividades complementares ao ensino e as com Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2020), o que poderia ser aprofundado e atualizado em novos estudos sobre o tema.

Propiciar a escolarização da criança hospitalizada também conduz ao seu desenvolvimento, ao levarem-se em consideração o seu estado clínico, suas necessidades e suas vivências anteriores (FUNGHETTO, 1999). Nesse sentido, o atendimento pedagógico tem como foco de responsabilidade, solucionar ou amenizar as necessidades educativas da criança hospitalizada, no que diz a respeito às suas relações sociais, atendendo-as mediante as mais variadas dificuldades, ansiedades e temores, desmistificando partes dos conflitos geradores de presentes ou futuros problemas sociais, dentre eles, as aprendizagens adaptáveis em todos os níveis pessoais. Desse modo, o principal efeito do encontro da educação com a saúde, para uma criança hospitalizada, seria a proteção do seu desenvolvimento e dos processos cognitivos e afetivos de construção dos aprendizados (CECCIM, 1999).

Atualmente, em algumas instituições, professores e profissionais da saúde desenvolvem diversas atividades em equipe, como abordagens às famílias, visitas escolares e domiciliares, atendimentos e programas de comunicação suplementar. A efetividade desses atendimentos relaciona-se à construção conjunta de estratégias e atuação dos profissionais do hospital e da escola, de modo que crianças hospitalizadas em idade escolar não tenham seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem entrecortados, ao encontrarem, no profissional da classe hospitalar, um mediador no seu processo de ensino-aprendizagem e na relação entre o hospital e a escola (FRANÇA; BARBATO, 2015).

Dois exemplos de atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no DF

Como exemplo dessas atividades, relatamos neste capítulo um estudo realizado a partir de informações construídas mediante observações e intervenções realizadas em um estágio em classe hospitalar, na pediatria de um hospital universitário, revisitadas à luz de conteúdos teórico-práticos do curso de especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (FRANÇA, 2011; MACIEL;

BARBATO, 2015). Foram analisadas informações de acompanhamento de casos específicos, incluindo aspectos relacionados à percepção de imagens, sons, sensações, sentimentos e atitudes dos participantes a respeito da hospitalização na infância.

No estudo inicial de França (2011), participaram 31 crianças hospitalizadas, oriundas de escolas da rede de ensino público ou particular do Distrito Federal e de cidades do entorno, e seus familiares cuidadores. As crianças atendidas tinham entre zero e 15 anos, sendo 19 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Os participantes foram agrupados em três diferentes categorias: a) 16 crianças pequenas, em idade pré-escolar (zero a cinco anos e 11 meses); b) 15 crianças em idade escolar (seis a 15 anos); e c) cuidadores das crianças participantes.

Em um segundo momento, após análise criteriosa dos participantes e seus familiares, relação família /pesquisador e número de intervenções, selecionamos um extrato para fim da presente análise qualitativa. Dentro desse universo, optamos por aprofundar a análise das informações construídas com duas crianças hospitalizadas por um período mínimo de três meses, devido à rotatividade caracterizada por altas e novas internações, e seus familiares cuidadores. O principal critério considerado para a escolha dos casos foi o número de encontros realizados, e que a criança tivesse seu processo de escolarização interrompido devido à hospitalização.

Foram realizadas conversas informais com as crianças hospitalizadas e seus cuidadores, a fim de se estabelecer um vínculo de confiança, visto que já tinham experienciado procedimentos hospitalares dolorosos. Em relação ao âmbito pedagógico, foram propostas e realizadas atividades artísticas e corporais, leituras de livros infantis, recreações dirigidas e livres, bem como rodas de conversas com os cuidadores. O diário de campo (FRANÇA, 2011) também foi utilizado como fonte de informações analisadas a partir da revisão ordenada de relatos e observações, tendo por base, primeiramente, dados de identificação dos participantes, como: iniciais, sexo, idade, diagnóstico, escolaridade e número de encontros.

Assim, partimos dos relatos verbais e das produções das crianças hospitalizadas, como desenhos, pinturas e relatos espontâneos, sob a perspectiva da inclusão no contexto hospitalar; além de relatos dos familiares

cuidadores e percepções da pesquisadora registradas em diário de pesquisa. As informações dos participantes serão apresentadas no quadro 1:

Quadro 1: Informações sobre o extrato dos participantes para análise

Participantes	Sexo	Idade	Diagnóstico	Escolaridade	Responsável	Sexo do Responsável	Nº de encontros
V	M	4 anos	Estomatite	EI 1º período	C	F	7
A	M	8 anos	Pulmão encarcerado	3º ano EF	L	M	6

Em relação às crianças hospitalizadas em idade pré-escolar e escolar, e seus cuidadores, trataremos reflexões e resultados relacionados à criança “V.” e a familiar cuidadora, “C.”; “A.” e o familiar “L.”, pai e o único cuidador do sexo masculino entre os participantes.

No momento do estudo empírico, V. encontrava-se fragilizado emocionalmente, em decorrência dos procedimentos médicos aos quais havia sido submetido e recusava a aproximação de enfermeiros e médicos, tornando ainda mais traumático o período de internação hospitalar. Nos primeiros contatos, notamos que V. e C. mostravam resistência em relação à proposta de trabalho apresentada no ambiente de classe hospitalar. O convite às crianças e aos cuidadores para irem até a sala de recursos permanecia em aberto, mesmo se apresentassem resistência, para que fossem quando se sentissem à vontade. Após algumas intervenções, quando convidada para ir à sala de recursos com a pedagoga pesquisadora, V. passou a se levantar rapidamente do leito, seguindo-a e carregando o suporte para soro e sonda, aceitando visitar outras crianças na companhia da equipe.

Por sua vez, A. cursava o 3º ano do Ensino Fundamental, e estava internado na pediatria cirúrgica, com experiências anteriores de internações hospitalares, com encaminhamento de outras duas unidades, uma de cidade de outro estado. No momento do estudo, A. insistia em querer voltar para casa, alegando que a mãe estava esperando um bebê e que ele estava ansioso para ver o quanto sua barriga havia crescido, pois, havia aproximadamente um mês que não a encontrava. A. disse que sentia a falta do colo e dos abraços da mãe e, também, de escutar o pai tocando violão e cantando para ele. Assim como apontado na literatura (SIMÕES, 1999),

certos aspectos puderam ser observados nos relatos dos cuidadores, como a expressão de sentimentos relacionados a situações vivenciadas no período de hospitalização das crianças pelas quais eram responsáveis; dentre as situações observadas e descritas anteriormente estão a saudade do violão e das cantigas com a família, por parte da criança, e a saudade da esposa que espera por novo bebê, por parte do adulto cuidador (pai).

Mostrou-se necessário observar: a) a necessidade de considerar o atendimento na modalidade classe hospitalar como um momento particular de vida da criança e de seus cuidadores, na Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental; e b) que a condição real da hospitalização traz consigo situações de isolamento de um contexto que faz parte da rotina.

Observamos, na fala e uma das crianças e de seu pai, por exemplo, que a hospitalização no período escolar gerou saudades das relações sociais e um desejo de continuidade do desenvolvimento biológico, psicológico e social, semelhante ao esperado fora do ambiente hospitalar. Em relação à escola, propriamente, a criança de oito anos e seu cuidador citaram a ausência dos conteúdos escolares, enfatizando a maior necessidade da convivência com seus pares.

A análise dos resultados e, em especial, dos casos citados, nos conduziu à reflexão de como a internação hospitalar na infância pode representar o brusco rompimento com o dia a dia da criança e seu cuidador. Para Spitz (1945), há quase 80 anos, a hospitalização já designava um conjunto de distúrbios tanto somáticos quanto psíquicos desenvolvidos na criança hospitalizada, devido à privação da continuidade de seus laços afetivos e sociais, que rompia o curso do desenvolvimento emocional comum à criança e à família. Apesar dos avanços, ainda hoje são consideradas questões importantes do desenvolvimento nesses períodos, especialmente em relação às crianças pequenas, podendo conduzir os envolvidos à sensação de medo, ansiedade, insegurança e isolamento, devido a um rompimento com o contexto anterior do desenvolvimento emocional da criança e da família. Para amenizar esse contexto de “terror”, se faz necessário voltar a atenção para o contexto psicossocial em que a criança enferma se encontra (FUNGHETTO, 1999; SPITZ, 1945).

Respostas a algumas questões contemporâneas sobre educação hospitalar

Diante do exposto por meio dos relatos dos participantes, concluímos que a escuta pedagógica às crianças hospitalizadas lhes possibilitou a percepção de que a vida continua, podendo os participantes se conscientizar e compreender melhor o que lhes acontecia no hospital. A abertura ao diálogo referente a essas questões pôde repercutir em sua condição de saúde física e emocional, auxiliando no restabelecimento ou motivando à vida. Percebemos, ainda, que o profissional de classe hospitalar deve atentar-se não somente para fatores relacionados à escolarização, devendo a classe hospitalar ser apresentada como um lócus de intervenção que propicia uma sensibilização que deve ir além dos conteúdos formais. Notamos que o profissional de educação que atua em classe hospitalar também necessita desenvolver uma escuta pedagógica sensível, para aprender a lidar com situações de superação de frustrações, ou com aquelas em que se sintam cercados por um labirinto de incertezas, alegrias e decepções.

Consideramos a necessidade de um diálogo favorável à inclusão, entre educação e saúde, pois, no momento de hospitalização, a criança e seu cuidador necessitam de um espaço de escuta que valorize o resgate da própria história. No ambiente hospitalar, na maior parte do tempo, não é possível se preservar a intimidade familiar sendo, portanto, a continuidade do processo escolar um elo com a rotina que fazia parte da vida cotidiana, antes da hospitalização. Para tanto é necessário dar continuidade ao estudo proposto, para gerarmos novas questões e respostas, bem como novos frutos de discussões acerca do ser educador no ambiente de classe hospitalar, do ser criança hospitalizada e do ser cuidador nessa situação.

Mediante a análise dos resultados dos dois participantes, percebemos que a classe hospitalar, além de priorizar aspectos do processo escolar regular deve, em seu espaço de inclusão, considerar fatores relacionados à afetividade entre a criança e seu cuidador, e preocupar-se com a construção de meios que favoreçam a aquisição de segurança e confiança, em relação à atuação hospitalar. Acreditamos que, nessa atuação, deve haver preocupação com o resgate da identidade da criança e de seus

cuidadores, o que só será possível quando houver uma equipe que realize um trabalho interdisciplinar, em que todos são considerados importantes, sejam profissionais da saúde – como médicos, enfermeiros, psicólogos –, sejam educadores, familiares, ou a própria criança.

Em relação a novas atuações em classe hospitalar, considerando a participação ativa de crianças hospitalizadas, sugerimos elaboração de material adequado à sua compreensão e faixa etária, iniciando-se desde a Educação Infantil, incluindo a utilização de recursos lúdicos, como fantoches e livros de histórias, tendo em vista colaborar com seu desenvolvimento global durante a hospitalização e, também, com sua adaptação após este período, com a alta hospitalar.

Referências

ASSIS, Walkiria de. *Classe hospitalar: um olhar pedagógico singular*. São Paulo: Phorte, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 3 de julho de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, 14 de julho de 2010, p. 824, 2010.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*. Brasília: Inep, 2020.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Psicopedagogia hospitalar: uma nova e crescente área de atuação no Brasil*. Módulo da disciplina “A Psicopedagogia nos diferentes campos de atuação”. Curso de Especialização em Psicopedagogia, Instituto de Ensino Superior de Brasília, 2011.

CECCIN, Ricardo Burg. *Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar*. *Revista Pedagógica Pátio*, n. 10, p. 41-44, 1999.

DINIZ, Regina Lúcia Portela. *Humanização do atendimento à criança hospitalizada*. Resumo do 57º Curso Nestlé de Atualização em Pediatria. Belo Horizonte, 2000.

FRANÇA, Kathelem de Oliveira dos Santos. *Outras questões que poderíamos saber sobre classe hospitalar*. 2011. 62 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/3157>. Acesso em 16 maio de 2023.

FRANÇA, Paulo; BARBATO, Silviane. Interface entre a pedagogia e a psicologia hospitalar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar*. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2015. p. 273-285.

FUNGHETTO, Suzana Schwerz; FREITAS, Soraia Napoleão; OLIVEIRA, V. F. Classe hospitalar: uma vivência através do lúdico. *Revista Pátio*, ano 3, n. 10, 1999.

FUNGHETTO, Suzana Schwerz. *Curso de Recreação Hospitalar Infantil*. Senac Saúde: Brasília, 2001.

JULIÃO, Luís Guilherme; FERREIRA, Paula. Segundo dados do MEC, cerca de 20 mil estudantes assistem a aulas em hospitais. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 de abril de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/segundo-dados-do-mec-cerca-de-20-mil-estudantes-assistem-aulas-em-hospitais-22582441>. Acesso em: 16 maio 2023.

MALUF, Maria Irene; FERRETTI, Vera Rossetti; FAGALI, Eloísa Quadros; SZPICZHOWSKI, Ana; CURI, Fernanda. *Psicopedagogia hospitalar: por que e para quem?* Reflexões compiladas da palestra do evento Psicopedagógico Sedes Sapientiae e das entrevistas das profissionais participantes, realizado em agosto de 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v15n12/v15n12a02.pdf>. Acesso em: 16 maio de 2023.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. *Pedagogia hospitalar*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2008.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. Apresentação. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 27, p. 253-255, 2007.

RAMOS, Maria Alice de Moura. *Classe hospitalar*. 2012. Disponível em: <https://planetapontocom.org.br/revista/artigos/classe-hospitalar>. Acesso em 29 fev. 2024.

RODRIGUES, Júlio César; SIMÕES, Regina Maria Rovigati, PRODUCIMO, Elaine. O lúdico no ambiente da classe hospitalar: um estudo de revisão. *REFACS*, v. 7, n. 3, p. 390-400, 2019. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/3336/0>. Acesso em: 16 maio 2023.

ROLIM, Carmem Lucia. Educação hospitalar: uma questão de direito. *Revista Actual. Investig. Educ.*, San José, v. 19, n. 1, p. 700-719, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-700.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE 71, de 22 de dezembro de 2016. Dispõe sobre o atendimento escolar a alunos em ambiente hospitalar e dá providências correlatas. São Paulo, 2016. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/71_16.HTM. Acesso em: 11 jan. 2019.

SERAFIM, Juliana. *A obrigação do Estado e a garantia constitucional ao direito à educação para crianças nas Classes Hospitalares*, 2019. Disponível em: <https://julianaserafim.jusbrasil.com.br/artigos/688145986/a-obrigacao-do-estado-e-a-garantia-constitucional-ao-direito-a-educacao-para-criancas-nas-classes-hospitalares>. Acesso em: 16 maio 2023.

SILVA, Iraci Moreira da. *O olhar pedagógico à criança hospitalizada: da exclusão à inclusão socioeducacional*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, Bahia, 2013.

SILVA, Neilton; ANDRADE, Elaine Silva de Andrade (org.). *Pedagogia hospitalar: fundamentos e práticas de humanização e cuidado*. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2013.

SOUZA, Amaralina Miranda de. A formação do Pedagogo para o trabalho no contexto hospitalar: a experiência da Faculdade de Educação da UnB. *Linhas Críticas*, p. 251-272, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3725>. Acesso em: 16 maio de 2023.

Capítulo 13

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

Tânia Lima

Patrícia Campos-Ramos

Em diversas escolas e níveis educacionais, constata-se a existência de alunos com alguma deficiência, permanente ou temporária, à margem de estratégias educativas potencializadoras de desenvolvimento, por ausência de diagnóstico ou laudo médico. Considerando que a constante relação família-escola facilite a inclusão de crianças nessa situação, no presente capítulo destacamos o papel da família na potencialização do desenvolvimento de um estudante sem diagnóstico ou laudo médico, mas com dificuldades que conduzem à necessidade de adequação nos serviços educacionais.

Consideramos que uma adequada relação família-escola possibilite intervenções favorecedoras de desenvolvimento e que o trabalho multi/inter/transdisciplinar (PEREIRA, 2014) seria a melhor forma de compreender e lidar com as características das crianças com algum tipo de deficiência, permanente ou temporária, com ou sem laudo/diagnóstico. Assim, destacamos implicações desses processos para a escola e a família, as relações família-escola e a inclusão.

Na primeira parte, objetivamos valorizar a participação da família no processo de inclusão e suas relações com a escola, para mediar o desenvolvimento dos educandos. Em seguida, discutimos um estudo

empírico, no qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a criança, familiar/es, profissionais de educação e da saúde; nessas entrevistas, observamos influências da família no processo diagnóstico e de inclusão. Por fim, propomos um diálogo, como síntese de nossas análises e reflexões a respeito do tema.

A participação da família nos processos de diagnóstico e inclusão

Socialmente, alunos com alguma deficiência têm seu potencial e suas habilidades pouco valorizados, especialmente quando há pouca divulgação de conhecimentos e direitos a respeito dos processos inclusivos ou falta de recursos econômicos na comunidade, diminuindo as chances de atendimento com qualidade. Esse estigma transforma pessoas cegas, surdas e com deficiências intelectuais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos e deixados em segundo plano no momento da implementação das políticas públicas para a educação escolar (MACIEL, 2000).

A ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se no reconhecimento e na valorização da diversidade, de modo inerente à constituição social humana. Tendo como horizonte uma preocupação ética e com os Direitos Humanos, sinaliza-se a necessidade de garantia ao acesso e à participação de todos à escola – um lugar favorável à promoção do aprendizado formal, mas que não se restringe a ele – independentemente das peculiaridades de cada um, inclusive, constituindo-se importante espaço de trocas, agenciamentos e transmissão de valores (BRASIL, 1996; KELMAN; SOUZA, 2015).

Apesar de a segregação ainda ser forte e enraizada nas escolas brasileiras, reforçando a manutenção de espaços especializados, o paradigma da inclusão escolar busca a não exclusão e propõe ações promotoras de acesso e permanência do aluno com deficiência na escola regular, seja na Educação Básica ou em outros níveis educacionais. Assim, a continuidade dos avanços de propostas e experiências de inclusão social, em nosso contexto, exige reflexão concomitante e continuada de educadores, familiares, alunos e

comunidade mais ampla, que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar à nossa complexidade sociocultural (COELHO, 2015).

Ações de educadores e familiares de pessoas com deficiência, em prol da inclusão nas escolas, confirmam a posição da família como unidade social significativa, como parte da comunidade imediata e da sociedade. A família é o primeiro sistema do qual o indivíduo faz parte (DESSEN; CAMPOS-RAMOS, 2010) e, a partir dele, significa o seu processo de desenvolvimento. As deficiências se encontram entre as adversidades que a família pode enfrentar, de acordo com sua história, suas representações, crenças, valores culturais, condições objetivas e materiais, em que o imaginário toma conta de atitudes e dinâmicas familiares (MARQUES, 2001). Quando os familiares constatarem a deficiência, precisam, primeiramente, aprender a lidar com as potencialidades e singularidades daquele membro. Assim, precisam criar rotinas em casa e na escola bastante similares para que a criança transite nesses espaços com maior autonomia, segurança e confiança considerando que mudanças bruscas podem gerar desconforto, insegurança, ansiedade, etc.

Além disso, devido à forte influência do modelo biomédico, anterior ao período histórico de inclusão escolar, muitas famílias passam por um longo e tortuoso caminho de combate à discriminação (DESSEN; POLONIA, 2007). Como consequência, observa-se uma maior restrição do papel social da criança no seio familiar, assim como das suas possibilidades de inserção na comunidade onde vive, sendo necessário deslocar as reivindicações das famílias das pessoas com deficiência de um campo meramente de acesso a tecnologias de saúde para outro, de mudanças estruturais na sociedade, com igualdade de oportunidades e promoção da justiça.

São registradas mudanças nas discussões a respeito da deficiência, desde sua consideração como tragédia pessoal a um tema de justiça social (BRASIL, 2014). Essa mudança vem permitindo um deslocamento do modelo biomédico para o modelo social, no qual um corpo com deficiência expressaria a diversidade humana e nenhum catálogo com funções e disfunções seria capaz de prever a diversidade de expressões corporais humanas (BARBOSA; DINIZ; MEDEIROS, 2010; DINIZ; PEREIRA; SANTOS, 2010).

Essa transformação exige o auxílio mútuo entre família e escola, pressupondo a convivência com a diversidade, além de interdependências e influências recíprocas entre os dois contextos, cujos membros formam uma rede de apoio condutora do desenvolvimento das potencialidades e cidadania dos educandos. Assim, a escola poderá proporcionar condições para o exercício da cidadania e produção da identidade pessoal e coletiva, pressupondo a convivência com a diversidade, além de interdependências e influências recíprocas entre os dois contextos (KELMAN; SOUZA, 2015; MARQUES, 2001; SZYMANSKI, 2001).

A família necessita de uma rede de apoio social que a auxilie na superação de desafios e a escola faz parte dessa rede, pois, é uma instituição social com objetivos e metas determinadas. Ambas podem funcionar como propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, devendo trabalhar em colaboração, sendo essa interação democrática e recíproca. Envolver a família na prática escolar diária pode auxiliar no debate e na potencialização do desenvolvimento do educando desde a mais tenra idade, em prol de um processo mais efetivo e eficaz de inclusão (CAMPOS-RAMOS, 2016; DESSEN; POLONIA, 2007).

E, nessa parceria, a Educação Especial e Inclusiva deve se abrir à comunicação, ao respeito, ao acolhimento de saberes do outro e à ajuda mútua. A consideração da família como um fenômeno histórico, social, psicológico e educacional pressupõe a necessidade de atendimentos multi/inter/transdisciplinares com acompanhamento sistemático. No entanto, quase sempre, a família apenas recebe orientações de como proceder em relação às dificuldades escolares de seus filhos, apesar de estar cotidianamente com a criança e já possuir suas próprias elaborações para lidar como ela (CERQUEIRA-SILVA, 2011; PEREIRA, 2014).

Nesse sentido, os saberes dos familiares são essenciais para se fazer um diagnóstico mais preciso, tanto da parte dos profissionais da saúde quanto da escola (coordenadores, professores, monitores, orientadores, psicólogos, equipe gestora, entre outros). É preciso compreender a criança e suas relações sociais de uma forma sistêmica e complexa para trabalhar com suas habilidades, capacidades e talentos, com aquilo que é capaz de fazer por si mesma, para além de do que é traduzido em um laudo ou diagnóstico.

O diagnóstico médico atesta uma necessidade específica do aluno PAEE, com turmas reduzidas em escolas regulares, amparada pela Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014). Diagnóstico quer dizer “discernir pelo conhecimento” (*dia*, através de, em meio de + *gnosis*, conhecimento) e requer estudo sistematizado do sujeito, com uso ou não de instrumentos específicos, para que os profissionais possam organizar e estruturar processos de inferências. Sua realização precoce pode conduzir à organização de atendimentos e apoio que supram necessidades e desenvolvam estratégias compensatórias. Porém, muitos profissionais da saúde tendem a ressaltar aspectos limitantes da deficiência, raramente informando à família e à escola a respeito de possibilidades de desenvolvimento, superação de dificuldades, locais de orientação familiar, recursos de estimulação precoce, centros de educação e de terapia (ALVES; TUBINO, 2009; MUTTER, 2004), fato observado por profissionais da educação em sua prática educacional e na interação com os familiares.

Para Takeda (2020), em entrevista a respeito do direito da criança à inclusão escolar, mesmo sem a existência de um laudo, a LBI (Lei Brasileira de Inclusão), promulgada em 2015 (Lei nº 13.146/005), seria o maior instrumento de defesa desse direito diante de negativas de matrículas ou recusas veladas, por exemplo. Sob essa concepção, a tendência de apoio apenas mediante a apresentação de laudo médico fechado prejudicaria aqueles que não o possuem, uma vez que um relatório contendo as informações necessárias, por si, justificaria a intervenção e o direito à educação, que deve ser para todos.

Professoras entrevistadas nos estudos de Fanizzi (2017, 2019), muitas vezes, percebiam a própria atuação como submetida e limitada à existência de um laudo médico que atestasse a necessidade de uma intervenção específica, como se o laudo pudesse precisar quem é o sujeito e o que surge nele como desviante. Para a autora, contribuições de áreas como a Medicina e a Psicologia são relevantes e, muitas vezes, necessárias, mas não superiores às do âmbito da Educação e seus protagonistas, como o professor e o aluno, bem como do laço educativo entre eles.

À luz do referencial histórico-cultural, Vigotski (1979, p. 5) apresenta uma forma inovadora de pensar a deficiência, não pela via dos defeitos, mas pela possibilidade de se encontrar “processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança”, implicando a construção de outras formas de abordar o sujeito no processo de diagnóstico.

Considerando que a integração professor-aluno só ocorre quando há uma visão despida de preconceito (GUIJARRO, 2005), torna-se importante não apenas que professores tomem ciência do diagnóstico e prognóstico do aluno em processo de inclusão escolar (BRASIL, 2014; MACIEL, 2000), mas também da interação aluno-aluno, capaz de trazer à tona diferenças interpessoais, de realidades e experiências trazidas do ambiente familiar, como nova forma de lidar com o diferente, os preconceitos e a aceitação do outro (TUNES; BARTHOLO JR., 2006).

Dentro dessa perspectiva, concebemos que uma equipe multi/inter/transdisciplinar, envolvendo diversos profissionais de áreas diferentes, mas com um objetivo comum, no caso da Educação Especial, voltados às necessidades do aluno, traria contribuições de cada área para a resolução das necessidades de cada educando (OLIVEIRA; LOPES; SORIANO; ARAUJO, 2016). Fundamentada em um regime de cooperação, a inter/multi/transdisciplinaridade possibilitaria o diálogo entre diversas áreas, conduzindo a uma interação indispensável para a efetivação da Educação Inclusiva (PEREIRA, 2014).

Aspectos metodológicos do estudo de caso de um aluno sem laudo/diagnóstico

Nesta seção, discutiremos um estudo de caso exploratório e descritivo, do qual participaram profissionais e familiares que se dispuseram a colaborar, após serem cuidadosamente informados sobre os objetivos do estudo e assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas com autorização dos participantes e, posteriormente, transcritas e submetida à análise. Após a transcrição das entrevistas, foram realizadas leituras repetidas

e exaustivas de todo o material, permitindo assim ordenar o conjunto de informações. Foram primeiramente identificadas as estruturas relevantes, ou seja, as unidades de registro, possibilitando o desvelamento das categorias empíricas confrontadas à luz da literatura sobre o tema.

Sob uma perspectiva qualitativa de pesquisa, consideramos importante contar com a colaboração de familiares ou responsáveis para contextualizar a história de vida do aluno participante, traçar estratégias conjuntas de estimulação família-escola e diálogos com profissionais como psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, que os acompanhassem; pesquisar técnicas, métodos e estratégias de ensino em que o desenvolvimento físico, da linguagem e, sobretudo, de experiências sociais estivesse presente.

O contexto em que se realizou o estudo foi um Centro de Ensino Fundamental, pertencente à Coordenação Regional de Ensino do Recanto das Emas/DF, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos do Ensino Fundamental, a Educação Integrada e o Programa Educação em Foco. Em sua proposta, o centro tem como foco a preocupação com o Projeto Político Pedagógico, que busca o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar nas discussões e atividades realizadas; fundamenta-se em possibilitar que o aluno tenha consciência crítica que lhe amplie a visão de mundo, garantindo formação integral, voltada à capacidade e ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Múltiplos talentos e obtenção de informações são proporcionados pelo desenvolvimento de projetos que visam obter práticas de cidadania, consciência e solidariedade, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais, associados ao conteúdo de cada disciplina, promovendo a interdisciplinaridade. A avaliação do aluno é proposta como contínua e processual, sendo observados aspectos qualitativos e quantitativos de seu desenvolvimento (BRASIL, 2010).

Participaram do estudo um aluno e sua mãe; o orientador educacional; a professora regente e uma pediatra, buscando a compreensão dos diferentes segmentos (família, educação e saúde), a respeito da posição da família frente ao processo de diagnóstico. No primeiro momento da entrevista com a criança, foi utilizada uma história-núcleo; com auxílio de um cenário composto por personagens de um conhecido desenho infantil

(uma personagem com Síndrome de Down e outro autista), foram repassadas as seguintes instruções à criança: “Uma família leva uma criança para a escola, onde encontra seus amiguinhos de classe e a professora. Então, você deve ajudar a contar a história ao nomear os personagens e descrever suas atitudes”. As entrevistas com as crianças também foram gravadas e transcritas na íntegra. A categorização dos resultados, apresentada nos tópicos a seguir, foi construída a partir da utilizada em pesquisas com crianças (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014).

Opiniões dos participantes a respeito da importância da família para a inclusão

Um dos aspectos analisados nas entrevistas foram as opiniões dos participantes sobre a importância da família no processo de inclusão de alunos com dificuldades e necessidade de adequação escolar, porém, sem laudo médico ou diagnóstico. Descrevemos, a seguir, a síntese de cada grupo de participantes, ou seja, das opiniões de familiares, educadores, profissional da saúde e da própria criança.

O processo de inclusão para os familiares: diagnóstico, relações entre os envolvidos e desenvolvimento

a) *o processo de diagnóstico*: a mãe relata que o filho iniciou o processo de diagnóstico por ser “nervoso” e brigar muito com o irmão, considerando-se que, após o acompanhamento da equipe psicopedagógica, ele tenha melhorado muito, pois antes se envolvia em brigas. A avó (informalmente) e a mãe apresentaram hipóteses diagnósticas diferentes: a primeira afirma que é “uma criança especial”, a segunda, que ele é “só um pouco hiperativo”;

b) *aspectos relacionais dos envolvidos, família e escola*: a mãe relata que só é convidada a ir à escola para reuniões e quem participa é a cuidadora (que também auxilia nos deveres de casa), pois a mãe trabalha o dia inteiro; *dos membros da família e o educando*: a mãe apontou um ambiente conflituoso em diversos aspectos, como divisão de tarefas e

momentos de lazer. Descreve que só estudou até a quarta série do Ensino Fundamental e que, por trabalhar muito, fica estressada e não tem tempo de brincar com os filhos; ao sair de casa ou chegar do trabalho, as crianças estão dormindo; as responsabilidades são delegadas para a cuidadora e a avó, que promove passeios junto à filha de 15 anos, tia da criança, que a critica por tomar para si uma preocupação que não lhe pertenceria, por ser responsabilidade da mãe do menino;

c) *desenvolvimento*: a mãe afirma que, para poder aprender, uma criança deve estar junto a outras crianças, para estabelecer interações; por isso, não acredita que o Centro de Ensino Especial seja a melhor opção de aprendizagem para seu filho.

O processo de inclusão para os educadores: diagnóstico e relações família-escola

a) *o processo de diagnóstico*: a equipe de atendimento especializado é constituída pelo SOE (Serviço de Orientação Educacional), que dispõe de um orientador educacional, uma pedagoga e uma psicóloga. Com o diagnóstico, a criança teria direito ao atendimento especializado. Em outras situações, o encaminhamento só ocorre mediante laudo médico (por exemplo, a professora citou o neuropediatra). Sem diagnóstico, o educando é aluno regular, não tem direito a atendimento especializado da sala de recursos e não há redução do número de alunos na turma dele. Os entrevistados questionam a demanda crescente de alunos e a falta de profissionais, considerando que o ideal seria um orientador, uma pedagoga e uma psicóloga para cada 300 alunos, enquanto a escola tem um orientador e uma pedagoga para mais de 1300 alunos e uma psicóloga para todas as escolas da Regional;

b) *aspectos relacionais, família-escola*: informações trazidas pelos participantes indicam o reconhecimento da importância do trabalho conjunto com as famílias, melhorando sua participação; em alguns casos não participam por falta de informação. Segundo os professores, há genitores omissos, que transferem a responsabilidade aos professores e a outros familiares, que são mais ansiosos. Alguns familiares, ainda,

são convocados pela equipe de atendimento especializado, não comparecem e não levam os filhos para realização de exames; a mãe é citada como principal membro da família responsável por levar as crianças aos atendimentos da equipe psicopedagógica e se empenhar na realização dos exames e indicações propostas; *os educadores e o educando*: segundo o orientador e a professora regente, um aluno, observado por apresentar dificuldades de aprendizagem ou de comportamento que possam prejudicar o desenvolvimento, é encaminhado para o orientador, que lida com questões comportamentais e repassa o caso para a pedagoga, se for dificuldade de aprendizagem, ou para a psicóloga, para avaliar o grau de Deficiência Intelectual, caso haja.

Opiniões da profissional da saúde (médica) a respeito do processo diagnóstico, das relações entre os envolvidos e do desenvolvimento

a) *o processo de diagnóstico*: a médica relatou desenvolver atividades em dois diferentes contextos: no serviço especializado de uma instituição público-privada e no serviço de atenção básica de um Hospital Regional. No primeiro hospital, ela relata que vê muitos “doentes” com necessidades especiais e, no segundo, percebe várias crianças “normais”. Nota, em toda rede de saúde do Distrito Federal, demanda elevada e número reduzido de profissionais especializados, como geneticista, atrasando o processo diagnóstico. Visto que uma equipe interdisciplinar, idealizada na estrutura da instituição público-privada, conta com profissionais para o diagnóstico, a terapêutica, o tratamento cirúrgico, fisioterapêutico, fonoaudiológico, psicológico, entre outros;

b) *aspectos relacionais, relação médico-família*: preocupa-se que a comunicação seja feita de forma compreensiva, principalmente, quando se deve dar uma notícia considerada ruim; a mãe também é citada pela profissional da saúde como membro da família que detém a responsabilidade sobre a saúde dos filhos. Segundo ela, a família pode ver de forma negativa o fato de ter um filho com deficiência, não dando continuidade ao tratamento ou demorando a fazê-lo; *relação médico-escola*: na opinião da médica, deve haver uma aproximação maior entre as áreas; afirma estar

adentrando o ramo e que, atualmente, há uma busca por parte da escola, de mais apoio dos profissionais da medicina para um respaldo na atuação. O médico deve estar informado sobre os serviços que prestem assistência;

c) *desenvolvimento*: a médica reconhece que a evolução não acontece somente no consultório. Porém, quanto mais tardiamente for detectada a deficiência, menos chances de reversibilidade, pois os bebês têm uma capacidade de recuperação neuronal mais rápida. Acredita que, quando encaminhada para terapias, a criança possa ser reabilitada e reinserida na vida social com mais facilidade.

Opiniões da criança a respeito das relações familiares e escolares:

a) *aspectos relacionais, criança-família*: a criança referiu-se à composição de sua família, destacando as relações biológicas, considerando fazer parte dela: “Minha mãe, meu irmão, minha avó, minha prima”, incluindo animais de estimação: “A Melody, a cachorra”, que segundo a criança estaria causando problemas por fazer necessidades físicas em qualquer lugar; ainda em relação à vida em família, a criança descreveu domicílios distintos, como a casa da avó: “Às vezes ela vai pra casa dela em Águas Lindas” e do pai: “Meu pai não tá mais aqui não. Tá lá em Águas Lindas”, que mora na mesma cidade da avó, mas, não é considerado como integrante da família, deixando implícita sua ausência. Quanto aos sentimentos que a unem à família, parece compartilhar mais seus sentimentos com a mãe; *criança-escola*: nas narrativas propostas com personagens, observamos aspectos de sua socialização e processo de autonomia, na escola: “Ele dá bom dia se tá bem na escola. Aí entra dentro da escola, vai pra sala”. Demonstra perceber a diversidade de coleguinhas na sala de aula e só não consegue realizar alguma atividade porque “Os coleguinhas que não quer deixar (ele) fazer”. Descreve a professora como autoridade em sala de aula: “Fica quieto no teu lugar”. Conta que o que mais gosta na escola é realizar as atividades e brincar com os amigos, mas que não gosta que os outros batam nele: “Para não bater em mim / tem uns alunos que quer bater em mim”;

c) *desenvolvimento*: “Quando eu era nenenzinho, eu chamava de mãe. Agora que eu cresci, eu agora chamo de J.”. Quanto ao lazer, conta: “Acordo, assisto TV, depois eu ligo o DVD e vou assistir filme”, e que poderia brincar mais se estivesse na casa da avó, “de pega-pega. Eu tenho uns amigos lá em Águas Lindas”. Sobre a escola, quando encena que a personagem consegue fazer o dever e tirar nota máxima, passa a descrever a si mesmo e aos outros, contando não mais sobre a personagem da história, como até então: “Eu fui bem no dever. Fiquei quietinho na sala”.

Dialogando com a literatura

A chegada de uma criança com deficiência é vivenciada por cada membro de uma família e em diferentes famílias, de maneiras particulares, considerando-se a importância das concepções e expectativas que os familiares têm em relação à pessoa com alguma deficiência, seja ela temporária ou permanente (BRASIL, 2014; SILVEIRA; NEVES, 2008). Na percepção da mãe participante deste estudo, por exemplo, o desenvolvimento do filho deveria acontecer no contexto de uma escola inclusiva. Na literatura, também encontramos indicadores de que pessoas com deficiências se beneficiam das interações sociais e da cultura na qual estão inseridas, servindo de propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção da sua autonomia, quando ocorrem de maneira adequada (VIGOTSKI, 1989).

Notamos que a mãe é o membro da família comumente apontada como responsável pelo desenvolvimento dos filhos, tanto na opinião dos professores quanto da médica. Apesar de todas as mudanças ocorridas nas configurações das famílias contemporâneas, o modelo de parceria família-escola ainda pressupõe a típica família de classe média cuja mãe se dedica exclusivamente aos filhos e ao lar, mas, atualmente, convive com inúmeras outras responsabilidades, configurações e dinâmicas familiares (CAMPOS-RAMOS, 2016; CERQUEIRA-SILVA, 2011).

A parceria entre a escola e a família é fundamental, sendo necessária desde o início do processo educativo (KELMAN; SOUZA, 2015;

CAMPOS-RAMOS, 2016). Essa necessidade é apontada, na entrevista com a professora regente, que diz: “a pedagoga depende muito da família, porque às vezes ela precisa muito de exames, tratamento com acompanhamento com o neuropediatra, tanto que o neuropediatra faz uns pedidos de exames e às vezes a família demora nesse retorno”. No entanto, professores e médicos ainda esperam dos genitores participação exclusiva no suprimento de questões de vida escolar, saúde, lazer, alimentação e vestuário, sem considerarem, por exemplo, incompatibilidades de horários das referidas instituições as jornadas de trabalho dos membros da família. No caso das famílias brasileiras, muitas contam com o auxílio das avós, haja vista o exemplo da criança em estudo, cuja avó tem se responsabilizado até mesmo pela ausência do pai e, revezando com a cuidadora da criança vai às reuniões escolares. Esses temas são importantes e requerem aprofundamento em outros estudos, considerando as atuais e diversas configurações familiares e suas dinâmicas.

O ambiente conflituoso relatado pela família do educando corrobora os estudos que abordam as relações familiares de crianças com problemas no desenvolvimento. Tais estudos apontam um alto nível de estresse nos familiares próximos, em especial nas mães de crianças com deficiências, e uma maior tendência a desenvolverem depressão (DESSEN; SILVA, 2000). Fatores de risco para o desenvolvimento infantil, na literatura, incluem: história de desenvolvimento e personalidade dos pais, baixo nível educacional, altos níveis de estresse, monoparentalidade, falta de apoio social, condições inadequadas de habitação, saúde, educação e alimentação. Por isso o apoio das redes sociais como a escola pode proporcionar uma superação dessas tendências (BETTI; NUNES; RIOS; SILVA, 2008).

As opiniões dos profissionais envolvidos no cotidiano de pessoas com deficiências nos permitem entender a natureza e a qualidade de suas intervenções, considerando que as ações são orientadas pelas concepções historicamente construídas (KELMAN; SOUZA, 2015). Essa afirmação tem outro peso quando o aluno não tem um diagnóstico ou laudo médico, pois é comum que sejam rotulados aspectos do seu desenvolvimento, o que se reflete no descrédito ao seu desenvolvimento geral. Na prática,

os professores parecem atuar mais para solucionar problemas do que com possibilidades de desenvolvimento e potencialidades do aluno.

A médica ressalta que quanto mais cedo se der o diagnóstico, melhor para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, para Pereira (2009), o diagnóstico traz o receio de que o rótulo empobreça ou apague a perspectiva do sujeito, o que pode ser semelhante na escola, onde os professores não precisariam de um diagnóstico para adequar estratégias metodológicas diferentes, e sim, deveriam investir na relação com o aluno. Para Kelman e Souza (2015), o professor deve enxergar as crianças como seres pensantes, cujo desenvolvimento pode ocorrer em decorrência das trocas intersubjetivas, professor-aluno; aluno-aluno.

Atualmente, o diagnóstico para deficiência é traduzido por um laudo médico embasado no DSM-5 (5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e enuncia uma entrada no CID-10 (Código Internacional de Doenças). Para além da biomedicina, devem ser consideradas as expectativas sociais sobre a deficiência, e isso requer um trabalho multidisciplinar. Para Franco (2007), torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e outros funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada. Formar uma equipe multi/inter/transdisciplinar (PEREIRA, 2014) pode ser o primeiro passo, mas isso de nada adiantará se cada membro atuar de modo individual, como vimos ocorrer entre a equipe de apoio dessa escola, na qual o orientador se responsabiliza pelo encaminhamento à psicóloga ou à pedagoga, separadamente. Seria ideal a formação de uma equipe em que cada profissional se ocuparia de sua área específica e, também, com o que acontece paralelamente, de forma que o tratamento fosse global, integrativo e interativo, e com troca de informações. Isso para superar o paradigma da compartimentalização da assistência à criança, ora em situações de relacionadas à conduta, ora em situações de aprendizagem, como citaram os professores na entrevista.

A multiplicidade de profissionais e saberes não pode conduzir ao retalhamento da individualidade da criança, ou à segmentação das suas

necessidades, como ocorre no caso do educando em estudo. A abordagem transdisciplinar, como ápice, é mais do que uma forma de organização de equipe, pois “permite cuidar da criança (e família) como uma globalidade, indo ao encontro desta criança complexa, com o seu contexto” (FRANCO, 2007, p. 119). A perspectiva global do desenvolvimento exige que os cuidados terapêuticos, educativos ou outros tenham de ter sempre como referência uma totalidade: a criança na sua complexidade e na multidimensionalidade das suas características e qualidades.

É necessário considerar, ainda, que momentos de lazer são importantes a qualquer ser humano, especialmente, às crianças, contribuindo para o bem-estar e aliviando o estresse do cotidiano (KELMAN; SOUZA, 2015). No caso em tela, além de ter poucas possibilidades de lazer, a criança participante descreve atitudes de agressão por parte dos colegas e, por isso, também se faz necessário entender o conceito de *bullying*, outro tema bastante presente na literatura educacional contemporânea.

Comentários conclusivos

Este estudo teve como objetivo investigar a participação das famílias no processo de inclusão escolar de crianças com necessidade de adequação curricular escolar por apresentarem algum tipo de deficiência, permanente ou temporária, porém sem diagnóstico ou laudo médico. Os objetivos específicos foram significados nas entrevistas realizadas com os participantes, que puderam emitir suas opiniões e concepções com liberdade e se sentiram acolhidos e valorizados.

Cabe aos profissionais de escolas regulares inclusivas, especiais, salas de apoio ou de recursos multifuncionais, aos teóricos da Educação Especial e Inclusiva, às equipes multidisciplinares e de saúde a função primordial da integração de ações, da otimização dos recursos e dos atendimentos e da criação de canais de comunicação que considerem a questão da inclusão social como prioritária e anterior à inclusão escolar.

O professor precisa, antes de tudo, ter ampla visão desta área, proveniente de sua formação acadêmica, sendo importante que escolas e

universidades que formam professores abordem a questão da deficiência em seus currículos, com profundidade. Urge mudar essa realidade. É necessário, também, que cada educador crie caminhos próprios em sua atuação.

No que se refere ao laudo ou diagnóstico médico, consideramos que possa ser um recurso a mais para o direcionamento das práticas educativas, e não um fim em si mesmo. Para tanto, torna-se fundamental a constituição de equipes transdisciplinares, pois a escola ainda é um espaço privilegiado para reflexões, aprendizagens e mudanças de posturas. A escola deve lidar com o real das diferenças e com a diversidade de características de cada sujeito. Por sua vez, todos os alunos das classes regulares deveriam receber orientações sobre os tipos de deficiência e as formas de convivência que respeitem as diferenças. Levar os alunos de classes regulares a aceitar e respeitar as pessoas com alguma deficiência é um ato de cidadania.

Cada educando, com deficiência ou não, é sempre um importante potencializador de reflexões, trazendo a oportunidade permanente para que todos continuem a aprender e a reorientar as práticas de ensino e de relacionamento, configurando-se em uma possibilidade concreta para que a escola e a família pratiquem, de fato, a inclusão social e configurem um sistema de interdependências e influências, ou melhor dizendo, a educação para todos.

Notamos, no decorrer deste estudo, que o trabalho em equipe transdisciplinar é um assunto relativamente novo no âmbito da educação e na atuação profissional, tanto na educação quanto na saúde – neste estudo representada pela medicina –, sem contar outras áreas do conhecimento, de modo que ainda se mantém uma atuação individual, devido à própria formação recebida, dificultando uma visão mais abrangente, que envolva um trabalho cooperativo entre os diferentes profissionais e contextos.

Finalmente, sinalizamos para a carência de estudos sobre o tema e para a necessidade de futuras investigações que envolvam alunos sem laudo médico ou diagnóstico, mas que apresentem necessidade de adequação escolar por alguma deficiência, permanente ou temporária, além dos familiares e profissionais envolvidos, e que venham a oferecer mais significados aos encaminhamentos deste tema tão complexo, visando às necessárias mudanças nas políticas públicas do processo de

inclusão escolar a partir de concepções, prática e experiência de professores, das famílias e dos próprios alunos envolvidos.

Referências

TAKEDA, Tânia. *Inclusão Escolar sem Laudo é Direito da Criança!* [Entrevista com Depoimentos]. Abraprxia – Associação Brasileira de Apraxia de fala na Infância. Disponível em: <https://apraxiabrasil.org/inclusao-escolar-sem-laudo-e-direito-da-crianca-entrevista-com-tatiana-takeda/>. Acesso: 16 maio 2020.

ALVES, Elaine; TUBINO, Paulo. História do diagnóstico clínico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA MEDICINA*, 15., 2010, Rio de Janeiro. v. 2, suplemento 1, out. 2010.

BARBOSA, Livia; DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo (org.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: Letras Livres; Editora Universidade de Brasília, 2010.

BETTI, Michelle Cristine Mazzeto; NUNES, Célia Cristina; RIOS, Karyne de Souza Augusto; SILVA, Nancy Capretz Batista da. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, v. 16, n. 2, maio 2008.

BRANCO, Ângela Maria Uchoa; OLIVEIRA, Maria Cláudia Souza Lopes; SOUZA, Tatiana Yokoy. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal – Revista de Psicologia*, v. 20, n. 2, 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192. Acesso em: 17 maio 2023.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, p.189-199, 2014.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Família e Escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental*. Aracaju: Edunit, 2016. cap. 4.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Inclusão escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 15-56. Disponível em: https://www.academia.edu/1193755/Desenvolvimento_humano_educa%C3%A7%C3%A3o_e_inclus%C3%A3o_escolar. Acesso em: 17 maio 2023.

DESSEN, Maria Auxiliadora; CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, v. 20, n. 47, 2010.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, 2007.

DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA, Nara Liana. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 17, n. 2, 2001.

DINIZ, Débora; PEREIRA, Natalia; SANTOS, Wederson. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. In: BARBOSA, Lívia; DINIZ, Débora; MEDEIROS, Marcelo (org.). *Deficiência e igualdade*. Brasília: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Projeto político pedagógico: família e escola unidas na busca do melhor rendimento escola*. Brasília, 2010.

FANIZZI, Caroline. *A educação e a busca por um laudo que diga quem é*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Acesso em: 17 maio 2023.

FANIZZI, Caroline. A docência sob a hegemonia da dimensão técnica e metodológica do discurso educacional. *Educação e Sociedade*, n. 40, 2019.

FRANCO, Vitor. Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 11, n. 1, 2007.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaios Pedagógicos: Construindo Escolas pedagógicas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.

KELMAN, Celeste Azulay; SOUZA, Maria do Amparo. Sociedade, Educação e Cultura. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 15-56. Disponível em: https://www.academia.edu/1193755/Desenvolvimento_humano_educa%C3%A7%C3%A3o_e_inclus%C3%A3o_escolar. Acesso: 17 maio 2023.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. *Portadores de deficiência: a questão da inclusão social*. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/3kyptZP7RGjjkDQdLFGxJmg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

MARQUES, Ramiro. *Professores, família e projecto educativo*. Porto: Asa, 2001.

MUTTER, Valerie. Antevendo as dificuldades de leitura e de ortografia das crianças. In: SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. *Dislexia, fala e linguagem: um manual do profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 43-56.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 79-88, 2006.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; LOPES, Silvia Iris Afonso; SORIANO, Karen Regiane; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de. Avaliação e Diagnóstico de Crianças do Público-Alvo da Educação Especial: Implicações Para a Educação Inclusiva. *Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 3, n. 1, 2016.

PEREIRA, Márcia Cristina Lima. *Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar*. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1927>. Acesso em: 19 abr. 2023.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. A intersetorialidade das políticas sociais na perspectiva dialética. In: MONNERAT, Giselle; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; SOUZA, Rosimary Gonçalves de (org.). *A intersetorialidade na agenda das políticas sociais*. Campinas: Papel Social, 2014.

SILVA, Simone Cerqueira da. *Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares*. 2011. xix, 255 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. São Paulo: Alínea, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Fundamentos de defectología*. Habana: Pueblo, 1989.

Capítulo 14

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

Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro

Gabriela Sousa de Melo Mietto

Propomos neste capítulo discutir como se manifestam as diversas formas de violência contra pessoas com deficiência. Contamos com o relato da experiência profissional de orientadoras educacionais, a fim de conhecermos as situações identificadas por algumas escolas e de compreender como essas profissionais atuam na prevenção, orientação, acompanhamento e notificação dos casos aos órgãos de proteção e responsabilização em suas instituições, que abriram as portas para a realização deste estudo.

A violência contra crianças e adolescentes destaca-se como uma problemática complexa, que envolve fatores histórico-culturais, socioeconômicos, associados à invisibilidade e impunidade. Durante muito tempo, a infância não existia (ARIÈS, 1986), a criança e o adolescente eram considerados objeto de dominação dos adultos, o trabalho infantil não era visto como exploração, considerado fonte de renda e auxílio à família; as necessidades básicas como, educação, saúde e alimentação muitas vezes não eram atendidas, além da privação de afeto, maternagem e vinculação segura promotoras de desenvolvimento emocional saudável.

A situação da violência tem se destacado como uma preocupação mundial, reconhecida como um problema social que causa agravos à saúde. A violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno complexo,

que envolve diferentes e complementares instâncias: saúde pública, poder judiciário, educação, sociedade civil organizada, dentre outras, no intuito de prevenir e combater essa terrível forma de violação de direitos. Apesar de conquistas como o direito à educação, a Declaração dos Direitos da Criança, a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, a elaboração e implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, dentre outras providências, as crianças e os adolescentes são as maiores vítimas de negligência e violência física, sexual, psicológica.

Definindo as diversas formas de violência

O Ministério da Saúde adota o conceito de violência utilizado pela Organização Mundial de Saúde, que a classifica como o “uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (KRUG *et al.*, 2002, p. 5).

Na literatura encontram-se distintas classificações para as formas de violência, contudo, a classificação mais usual é: negligência, violência física, psicológica e sexual (MARINHO; AGUIAR, 2019). Será apresentada a seguir definição utilizada no Brasil (2002a, p. 12-13):

Negligência e abandono: assim são chamadas as omissões dos pais ou de outros responsáveis (inclusive institucionais) pela criança e pelo adolescente, quando deixam de prover as necessidades básicas para seu desenvolvimento físico, emocional e social. O abandono é considerado uma forma extrema de negligência.

Abusos físicos também denominados sevícias físicas: são atos violentos com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou pessoas próximas da criança ou do adolescente,

com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a vítima, deixando ou não marcas evidentes em seu corpo.

Abuso sexual: consiste em todo ato ou jogo sensual, relação heterossexual ou homossexual, cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou o adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sobre a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança ou ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade.

Abuso psicológico: constitui toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou adolescente para atender as necessidades psíquicas dos adultos.

Alguns estudos indicam que as diferentes formas não são excludentes, mas cumulativas. Dessa forma, a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também psicológica. Na exploração sexual comercial, encontram-se ainda, as violências estrutural, física, psicológica, social e moral (FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Raízes históricas da infância e a garantia de direitos

Ao resgatar as raízes históricas, encontra-se a ocorrência das diversas formas de violência contra crianças e adolescentes desde os tempos mais remotos (ARIÈS, 1986; PRIORE, 1999): crianças e adolescentes serviam como objeto de exploração dos adultos; a infância não existia, a criança não era considerada sujeito; não havia valorização do investimento afetivo e as relações se davam de forma hierarquicamente autoritária.

O adulto, detentor do poder e saber é quem estabelecia as condições e procedimentos a serem cumpridos passivamente pelas crianças e adolescentes, vistos como adultos com as mesmas responsabilidades e deveres, a exemplo do trabalho infantil; até nos casos de “crimes” cometidos por

menores, estes eram julgados como adultos. Assim é retratada a história das crianças e adolescentes no Brasil, marcada por vivências dos mais diversos tipos de violência, negligência e abandono.

Durante muito tempo o amparo legal inexistiu, ficando a infância e adolescência desprovidas de medidas de proteção. Conforme Vilela (2009), somente no século XIX, a criança começa a ter direito à educação e, apenas em 1924, foi realizada a 1ª Declaração dos Direitos da Criança. Um grande passo na garantia de proteção à infância e à adolescência foi dado com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, que dispõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

A Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentou a Constituição e passou a ter força de lei, sistematizando as garantias dos direitos infante-juvenis no Brasil. Na perspectiva apresentada (BRASIL, 2002a), com a implementação do ECA, a concepção de atendimento à criança e ao adolescente mudou, pois a lei passou a exigir por parte da família, da sociedade e do Estado prioridade absoluta no provimento de suas necessidades. O ECA (BRASIL, 2002a) define o papel da saúde e da educação, identificando-os como esferas públicas com funções específicas e incumbindo a esses setores a responsabilidade de identificar, notificar os casos suspeitos e/ou confirmados de violência física, psicológica, sexual e negligência. A saúde, educação, segurança pública e outros segmentos da rede pública municipal, estadual, federal e de organizações não governamentais devem desenvolver ações de promoção e prevenção das violências, bem como prestar acolhimento e proteção a vítimas e familiares.

O artigo 245 do ECA compreende como infração administrativa a não notificação à autoridade competente dos casos suspeitos e/ou confirmados

por profissionais ou estabelecimentos de saúde e educação, sujeitos à multa de três a vinte salários-mínimos de referência. Portanto, cabe a esses segmentos a incumbência de se responsabilizar nos casos em que se configuram situações envolvendo violência infanto-juvenil. É notório que avanços aconteceram, e o ECA é o principal exemplo desta conquista, entretanto é necessária a prática eficiente de todos os pressupostos e rotinas estabelecidas neste estatuto (BRASIL, 2002b).

Os indicadores encontrados nas mais recentes pesquisas sugerem a negligência como o tipo de violência mais encontrado, seguido dos abusos físicos e do abuso sexual, e colocam a violência psicológica como tipo difícil de ser identificado pela falta de evidências e provas materiais de sua ocorrência. Contudo, encontram-se ainda dificuldades relacionadas às notificações de uma maneira geral, pois, notificar é de alguma forma denunciar as situações de violência sofridas e perpetuadas nas famílias, tornando-se um pedido de ajuda que visa romper com o pacto do silêncio e possibilita mudanças nas relações.

Sabe-se que a violência intra e extrafamiliar que afeta a classe infanto-juvenil no Brasil está ligada ao modelo de autoridade e dominação por parte dos adultos, pais, educadores e cuidadores de crianças e adolescentes, que se utilizam dessas medidas por acreditarem que tenham um fim pedagógico e corretivo, no entanto, ações como bater, ferir, menosprezar, negligenciar e abusar são contraproducentes e nocivas (BRASIL, 2002a).

Sabendo que a criança pode ser maltratada de múltiplas formas – desde a negligência, abandono, violência física, sexual, trabalho infantil, à exposição a situações de risco e ao crime –, entende-se que a violência ganha sentido conforme a cultura que a produz. Vários estudos constatam que situações de violência vivenciados na infância se perpetuam na vida adulta. Os modelos de educação coercitivos, baseados em punição corpórea recebidos pelos pais na infância são frequentemente reproduzidos com os próprios filhos, mantendo a violência física como forma de educação das crianças e adolescentes. Do mesmo modo, a perpetuação da violência sexual cometida por pessoas afetivamente próximas, em diferentes gerações, tem sido identificada (COSTA; PENSO; ALMEIDA, 2008; PENSO; NEVES, 2008; RAMOS; OLIVEIRA, 2008; RAMOS, 2010).

Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências

Partindo da concepção de que o desenvolvimento humano é construído no contexto sócio-histórico (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001; KELMAN; 2015; SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010), é importante fazer uma breve análise do percurso histórico do Ensino Especial no Brasil, considerando que esse processo influencia as condições atuais de inclusão educacional e a maneira como a violência contra essa parcela da população vem sendo tratada ou negada ao longo do tempo.

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência encontravam-se à margem da sociedade, vítimas das mais diversas formas de abandono e exclusão. Eram consideradas incapazes em vários aspectos, até mesmo em sua competência para poder decidir ou agir, assim, destituídas de seus direitos civis e do exercício da cidadania (KELMAN, 2015; MELO, 2003). Este é um estigma que ainda hoje repercute na inserção dessas pessoas na sociedade.

A deficiência, segundo Vigotski (2011) tem caráter tanto biológico como social, enfatizando que o desenvolvimento insuficiente observado nas pessoas com algum tipo de deficiência se deve à ausência de uma educação adequada, com base em métodos e procedimentos especiais que permitam um desenvolvimento semelhante ao das crianças consideradas normais. Tal compreensão teórica vem contribuindo para a construção de posicionamentos profissionais, sobretudo no campo da educação, que lutem contra o estigma de segregação que ronda as relações estabelecidas com pessoas com alguma deficiência.

A educação brasileira apresentou avanços significativos ao considerar a necessidade de inclusão social dos educandos com deficiência. Coelho (2010) elenca importantes instrumentos neste processo: Declaração de Salamanca (1994); Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001; Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, de Diretrizes de Educação na Educação Básica; Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); Política Nacional de Educação na perspectiva da

Educação Inclusiva (2008); e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências?

Estudos apontam que as pessoas com deficiência se encontram em situação de vulnerabilidade às mais diversas formas de violência, principalmente tratando-se de crianças e adolescentes, casos em que se manifesta constante violação de direitos, além da dificuldade, muitas vezes, de autodefesa por conta das condições singulares e limitações específicas das deficiências (BRASIL, 2002a; DAY *et al.*, 2003; MONTONI, 2004; MOREIRA *et al.*, 2014).

Destaca-se ainda que, percorrendo a literatura, é notória a escassez de trabalhos científicos brasileiros publicados sobre a temática da violência contra pessoas com deficiência, principalmente ao se considerar a importância da parceria do contexto educacional na detecção e combate a essas práticas, o que amplia a importância e necessidade de estudos dirigidos a essa população (MARINHO; AGUIAR, 2019). A vivência de determinada forma de violência influirá no processo de desenvolvimento do sujeito e, em muitas situações, marca profundamente o ciclo vital.

E o papel da escola nesse contexto?

Entende-se que a escola deve estar atenta para combater e enfrentar as situações de violência e demais violação de direitos dos educandos e que seus profissionais devam estar aptos para atuar na prevenção, bem como identificar casos suspeitos ou confirmados de maus-tratos, como negligência, abandono, abuso físico e sexual. Evidentemente configuram situações inadequadas ao desenvolvimento saudável das crianças e adolescentes, o que não é diferente ao se tratar de infantes com deficiência, objeto de análise neste estudo.

Destaca-se a importância da integração e articulação da educação com a rede de proteção para melhor encaminhamento dos alunos e suas famílias mediante tais situações. Só assim será possível atuar de forma efetiva, minimizando os efeitos da violência, cada vez mais presente na comunidade escolar. Essa atuação se dá inclusive com a articulação das várias esferas governamentais e segmentos sociais, as chamadas redes de apoio social.

Conforme Cairus, Conceição e Sudbrack (2010) a rede social pode ser entendida como espaço privilegiado de proteção e ações conjuntas das várias esferas, podem se formar como espaço de continência das diversas formas de violência. Entende-se que o fenômeno da violência não tem uma causa única, sendo assim, deve-se atuar nas diversas frentes, na reunião dos diversos saberes, no intuito de desenvolver competências específicas e singulares de cada esfera, objetivando proporcionar às crianças e adolescentes a atenção e proteção necessárias para um desenvolvimento pleno.

Aspectos metodológicos do estudo

A escolha metodológica para este estudo partiu da pesquisa qualitativa, perspectiva que considera importante a confrontação dos dados com o curso do pensamento, conforme múltiplas vias. Assim, os dados não devem alcançar um lugar supervalorizado em detrimento das ideias, mas devem ser utilizados como facilitadores das ideias (MACIEL; RAPOSO, 2015).

Foram escolhidas para realização desta pesquisa quatro instituições de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), localizadas em uma mesma região administrativa, sendo duas escolas inclusivas e dois Centros de Ensino Especial (CEE).

Participaram deste estudo quatro Orientadoras Educacionais (OE), uma por instituição de ensino. Neste capítulo, as participantes serão identificadas como Margarida e Rosa (Centros de Ensino Especial), Violeta e Gardênia (Escolas Inclusivas). A escolha das orientadoras educacionais se deu por entendermos que essa especialidade profissional deve atuar no processo de ensino-aprendizagem, intervindo assim, junto à equipe escolar, família e comunidade em geral a fim de minimizar os problemas

que interferem na aprendizagem e desenvolvimento do aluno, sendo as diversas formas de violência uma dessas problemáticas.

Foram disponibilizadas às participantes os documentos autorizando a participação na pesquisa, que ocorreu no período de três meses e contou com um encontro presencial com cada participante, nas instituições de ensino em que trabalhavam. Procedeu-se à assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para participação da pesquisa, atendendo às normas éticas relacionadas ao estudo com seres humanos, documento em que estão descritos os objetivos de trabalho e os procedimentos de construção de dados.

Para a realização da pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista que norteou os encontros com as OE, sempre gravados em áudio. Foram elencadas as seguintes categorias para análise: prevenção das violências nas escolas; ações realizadas; índices das violências contra os alunos com deficiências; acompanhamento e encaminhamentos de casos suspeitos ou confirmados aos órgãos de proteção e responsabilização.

Prevenção e identificação das violências

De acordo com o relato das participantes, a prevenção das violências nas escolas é feita de modo geral através de palestras e trabalhos pontuais. Sobre os índices de violência contra os alunos com deficiência, não foram identificadas pelas entrevistadas situações passíveis de notificação para negligência e violência física; casos de violência sexual foram encontrados nos Centros de Ensino Especial, nas escolas inclusivas, mas as situações relatadas não eram de alunos com deficiência, objetivo deste estudo.

Os resultados encontrados evidenciam a dificuldade das escolas na elaboração e execução de um plano de trabalho efetivo de prevenção das diversas formas de violência. As ações realizadas são esporádicas e parece não haver seguimento das referidas palestras durante o ano letivo, dessa forma, há pouco impacto, o que possivelmente não promove reflexão e conscientização dos alunos e familiares.

Margarida demonstra desenvolver ações mais elaboradas, envolve a família, trabalha a garantia de direitos. Esse trabalho é fundamental,

considerando que essa parcela da população se vê desprovida da maioria desses direitos e tampouco os conhece.

Sobre as negligências

Conforme os relatos de Margarida e Rosa dos CEE, as negligências são tratadas na escola de forma preventiva e, quando constatadas, as profissionais trabalham de forma pontual com as famílias, contudo, sem notificar essas situações ao Conselho Tutelar. As notificações encaminhadas ao Conselho Tutelar são os casos de alunos infrequentes, de acordo com Margarida e Violeta. Violeta revela a dificuldade do Conselho Tutelar em fornecer devolutivas à escola dos procedimentos adotados por eles e no acompanhamento das famílias encaminhadas.

Constatou-se ainda a inexistência de registros e notificação das negligências identificadas na escola, o que não contribui para o implemento de políticas públicas voltadas para este fim, bem como desresponsabiliza os autores, perpetuando muitas vezes essa forma de violência. Nesse sentido, é necessário que os educadores estejam preparados para identificar esses casos, que a escola ofereça acompanhamento adequado às famílias e que estas estejam articuladas à rede de apoio, a fim de oportunizarem os encaminhamentos devidos.

Já Rosa e Gardênia citam a negligência social. De acordo com relato de Gardênia “a maior negligência é do próprio Estado”; essa profissional citou emocionada os problemas diários enfrentados na escola inclusiva: falta de estrutura adaptada às pessoas com deficiência; despreparo dos educadores; falta de capacitação oportunizada pela rede aos educadores. Segundo ela, essa problemática é uma violência aos direitos dos alunos com deficiência. Esse depoimento retrata o cotidiano dos alunos inclusos no ensino regular.

O diálogo com Margarida, Rosa, Violeta e Gardênia evidencia situações de negligência familiar, social e do poder público, confirmando as pesquisas que consideram a negligência a principal forma de violência.

Violência física

Margarida relata que, nessas situações, a família é chamada à escola; Rosa diz que são poucos os casos em que a criança apresenta sinais e sintomas de agressão física. Ambas as entrevistadas dos Centros de Ensino Especial citam ocorrências de autoagressão e cortes e pancadas acidentais, além das agressões entre alunos. Violeta identificou um caso de aluno do ensino regular, que não foi investigado, pois a criança não voltou a se queixar das agressões. Por fim, conforme Gardênia, não foram identificadas situações de violência física contra os alunos com deficiência em sua escola.

Historicamente a punição corpórea, violência física, tem sido utilizada para justificar modelos educativos de introdução de limites, de correção. Sabe-se que esses modelos não alcançam resultados positivos, e nada tem de educativo, pois nessas famílias as funções de cada membro estão distorcidas e as dinâmicas familiares e os padrões de comunicação precisam ser repensados e modificados (RAMOS, 2010).

Assim, são observadas inúmeras situações (ASSIS *et al.*, 2010; SOUZA, 2013) em que crianças agredidas fisicamente em casa reproduzem esse comportamento, pois essa é a forma com que aprendem a lidar com os problemas. Na escola, esses casos passaram a ter importância a partir do ECA, que responsabiliza também o educador pela proteção e garantia de direitos das crianças e adolescentes.

Contudo, os depoimentos mencionados demonstram que as escolas ainda encontram dificuldade na identificação e combate a essa forma de violência. Essa situação foi relatada por Violeta, quando declarou esperar que a criança revele verbalmente a agressão sofrida. É importante ressaltar que, em muitos casos, os sinais e sintomas são os principais indicadores, e é a eles que o educador precisa estar atento.

Em nenhum dos casos as situações de violência física foram notificadas ou encaminhadas ao Conselho Tutelar ou outros órgãos de proteção, o que impossibilita o acompanhamento dessas famílias, com vistas à cessação da violência física.

Violência psicológica

Rosa e Gardênia revelam a dificuldade de aceitação da condição dos filhos pela família, o que pode configurar a violência psicológica devido às expectativas irreais sobre os filhos, com cobrança de desempenho além do que podem alcançar. Os familiares podem ainda desqualificar a criança com deficiência ao compará-la com os outros filhos ou amigos.

Segundo Margarida, em alunos com deficiência intelectual é difícil reconhecer que estão vivenciando violência psicológica devido à dificuldade de expressarem tal situação. Esse relato reforça a postura apresentada por Violeta sobre a violência física, em que se espera que a revelação seja feita verbalmente pelo aluno, o que dificilmente acontece, inclusive por eles próprios não reconhecerem, em muitos casos, determinadas situações como violentas.

Os relatos referidos estão de acordo com os estudos que consideram a violência psicológica como tipo difícil de ser identificado, pela falta de evidências e provas materiais de sua ocorrência. Nesse sentido, é necessário o olhar atento dos educadores para os sinais que podem configurar a violência psicológica (BRASIL, 2002; FALEIROS; FALEIROS, 2008).

Violência sexual

Esse estudo demonstrou que a violência sexual é a mais identificada nas escolas, além de ser o tipo mais notificado aos órgãos de proteção e responsabilização, com conseqüente acompanhamento às vítimas e suas famílias. Foram identificados três casos de violência sexual nas escolas de ensino especial, conforme apresentados por Margarida e Rosa.

Os agressores foram considerados desconhecidos em duas situações, e em outra o vizinho da vítima foi identificado como autor dos atos. Conforme apontam as pesquisas, os principais tipos de violência contra crianças e adolescentes ocorrem dentro das famílias (violência intrafamiliar), muitas vezes praticada no ambiente doméstico, por pessoas da família, cuidadores ou pessoas próximas da família

(violência doméstica), entretanto, também acontece em outros contextos, como escolas, creches, abrigos, comunidade e ambientes sociais de forma geral (FALEIROS; FALEIROS, 2008; RAMOS; OLIVEIRA, 2008; BARROS; DESLANDES, BASTOS, 2016).

A experiência em atendimentos com as famílias das crianças em situação de violência sexual constata a dificuldade dos demais membros em revelar o abuso sexual, principalmente quando o autor é da família, geralmente, pai, padrasto, irmão, avô, tio, primo – além de autoras que também são identificadas em diversas situações. Em muitos casos, o autor/a é o provedor da família, com quem os demais membros têm laços afetivos difíceis de romper, mesmo após descoberta a violência sexual. Esse é um dos motivos pelos quais a violência extrafamiliar é identificada com maior facilidade, contudo, os educadores precisam estar atentos às situações suspeitas no ambiente familiar, pois nessas situações a violência se perpetua caso não seja constatada e encaminhada adequadamente (FALEIROS; FALEIROS, 2008; HABIGZANG *et al.*, 2006; PENSO; NEVES, 2008).

Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização

Somente Margarida considera que em sua escola os educadores estão atentos a qualquer forma de violência, procedendo ao encaminhamento dos casos quando necessário. Rosa, Violeta e Gardênia revelam que as dificuldades na identificação das violências são reais. Por fim, Rosa confirma ainda a situação de vulnerabilidade a que estão expostas as pessoas com deficiência, pois considera que a vivência de violência por essa parcela da população pode ser maior em virtude de suas limitações.

Esta realidade exige dos educadores que atuam no ensino especial e na inclusão escolar um olhar muito mais atento e aguçado para qualquer indício que configure uma possibilidade de violência contra os alunos com deficiência. Finalizando, Gardênia, confirma o que dizem os estudos, que a violência ocorrida em ambiente familiar é velada (encoberta), motivo pelo qual os educadores devem estar preparados para o enfrentamento dessa situação.

A subnotificação das violências ainda é realidade no Brasil, apesar da determinação legal e compulsória de alertar as autoridades competentes. A violência sexual é carregada de incertezas e o despreparo da rede no tratamento desses casos é constatado nas diferentes esferas do sistema, que envolve profissionais de saúde, educação, judiciário, dentre outros. Portanto, a efetividade da intervenção e acompanhamento dessas situações envolve preparo e manejo adequado, além da atuação conjunta, articulada e integrada das referidas instâncias (HABIGZANG *et al.*, 2006; BARROS; DESLANDES, BASTOS, 2016).

Comentários conclusivos

O estudo que ora compartilhamos indica que situações de violência contra os educandos com deficiência dificilmente são identificadas na escola, fato comprovado pelos baixos índices encontrados nesta pesquisa, o que não condiz com as estatísticas de violência contra crianças e adolescentes de uma maneira geral. Conforme os relatos das participantes, essa realidade aponta para a dificuldade dos educadores na identificação e acompanhamento adequado dos casos.

A prevenção das violências nas escolas se dá basicamente mediante palestras e trabalhos pontuais. Não se trata de uma atuação constante, inserida nos projetos da escola no decorrer do ano letivo. Considerando a violência como um fenômeno complexo, que tem influência negativa para o desenvolvimento dos que a vivenciam, o combate a ela deve envolver ações efetivas e prioritariamente permanentes de combate.

Para isso, a escola deve contar com uma rede de apoio integrada e atuante, a fim de que os envolvidos possam se orientar, mediante debates e discussões periódicas sobre esta temática, dentre outras medidas que se fizerem necessárias. Segundo as orientadoras entrevistadas, suas escolas não integram ou dispõem ativamente de uma rede de apoio, situação que dificulta o desenvolvimento de estratégias adequadas de prevenção e acompanhamento das situações de violência contra os educandos.

Este estudo mostrou ainda que as escolas de ensino especial, contexto teoricamente “excludente”, apresentaram condições mais apropriadas no desenvolvimento de ações preventivas e no tratamento das violências constatadas. Essa realidade é preocupante, pois revela as inadequações ainda encontradas na Educação Inclusiva no que se refere à proteção e garantia de direitos das pessoas com deficiência.

A violência sexual foi à única forma de violência que, ao ser identificada, é notificada aos órgãos de proteção e responsabilização (Conselho Tutelar, Delegacia de Proteção à Criança e Adolescente). As situações de violência física, negligência e violência psicológica encontraram-se na categoria indefinida, na maioria dos casos, não havendo, portanto, uma atuação consistente contra essas formas de violência no âmbito educacional. A prevenção é realizada de maneira esporádica, mediante palestras e ações muitas vezes não continuadas no decorrer do ano letivo.

Por fim, vários são os desafios no campo educacional e das áreas afins para que a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência seja efetivada na prática, garantindo assim os direitos dessa população conforme previsto na legislação. Contudo, é preciso que qualquer forma de violência não seja mais tolerada, que tais situações sejam adequadamente identificadas e acompanhadas no ambiente escolar.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/impactos_violencia_escola.pdf Acesso em: 7 nov. 2023.

BARROS, Ana Cláudia Mamede Wiering de; DESLANDES, Suely Ferreira; BASTOS, Olga Maria. A violência familiar e a criança e o adolescente com deficiências. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 32, n. 6, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/CfdHDxVFL7K6jdxGQwBz7f/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2023.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odaír; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A psicologia do desenvolvimento. *In*: BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odaír; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 97-113.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002a. 48 p. (Série A, Normas e Manuais Técnicos, n. 167).

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990*. 2. ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2002b.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CAIRUS, Raquel Cristina dos Reis; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; SUDBRACK, Maria de Fátima Olivier. A questão psicossocial da proteção e do risco de crianças e adolescentes. *In*: AMPARO, Deise Matos; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte; BRASIL, Katia Tarouquella; MARTY, François (org.). *Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico*. Brasília: Líber Livro, 2010. p. 253-279.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Inclusão Escolar. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 55-72.

COSTA, Liana Fortunato; PENSO, Maria Aparecida; ALMEIDA, Tania Mara Campos. O grupo multifamiliar: uma intervenção no abuso sexual infantil. *In*: COSTA, Liana Fortunato; DE LIMA, Helenice Gama Dias (org.). *Abuso sexual: a justiça interrompe a violência*. Brasília: Líber Livro, 2008. p. 35-53.

DAY, Vivian P.; TELLES, Lisieux Elaine de Borba; ZORATTO, Pedro Henrique; AZAMBUJA, Maria Regina Fay; MACHADO, Denise Arlete; SILVEIRA, Marisa Braz; DEBIAGGI, Moema; REIS, Maria da Graça; CARDOSO, Rogério Göettert; BLANK, Paulo. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria*, Porto Alegre, suplemento 1, p. 9-21, abril 2003.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. *Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008. 100p. (Coleção Educação para Todos)

HABIGZANG, Luisa F.; AZEVEDO, Gabriela Azen; KOLLER, Silvia Helena; MACHADO, Paula Xavier. Fatores de risco e proteção na rede de Atendimento a crianças Vítimas de Violência Sexual. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 19, n. 3, p. 379-386, 2006.

KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, Educação e Cultura. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2015.

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI, Anthony B.; LOZANO, Rafael (org.). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2002.

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

MARINHO, Rachel Amorim Quirino da Costa; AGUIAR, Ricardo Saraiva. A atenção primária como eixo estruturante da redução dos indicadores de violência contra crianças e adolescentes. *Revista de Divulgação Científica Sena Aires*, v. 8, n. 2, p. 228-241, 2019.

MELO, Gabriela Sousa. *Diálogos com profissionais do ensino especial: o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONTONI, Rafael. Caracterização da violência contra pessoas com deficiências no município de São Carlos. III Jornada de Análise do Comportamento UFSCar. 2006. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. Disponível em: <https://www.redepsi.com.br/2006/01/25/caracteriza-o-da-viol-ncia-contra-pessoas-com-defici-ncia-no-munic-pio-de-s-o-carlos/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; BASTOS, Olga Maria; BASTOS, Liliana Cabral; SOARES, Ana Helena Rotta; SOUZA, Waldir da Silva; SANCHEZ, Rachel Niskier. Violência contra crianças e adolescentes com deficiência: narrativas com conselheiros tutelares. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 19, p. 3869-3878, 2014.

PENSO, Maria Aparecida; NEVES, Viviane Legnani. Abuso sexual infantil e transgeracionalidade. In: PENSO, Maria Aparecida; COSTA, Liana Fortunato (org.). *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. São Paulo: Summus, 2008. p. 123-142.

PRIORE, Mary Del. Apresentação. In: PRIORE, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 9-17.

RAMOS, Maria Eveline Cascardo. Violência como padrão de comunicação familiar. In: MARRA, Marlene Magnabosco; COSTA, Liana Fortunato (org.). *Temas da clínica do adolescente e da família*. São Paulo: Ágora, 2010. p. 149-163.

RAMOS, Maria Eveline Cascardo; OLIVEIRA, Kamilla Dantas. Transgeracionalidade percebida nos casos de maus-tratos. In: PENSO, Maria Aparecida; COSTA, Liana Fortunato (org.). *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. São Paulo: Summus, 2008. p. 99-122.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; RIBEIRO, Julia Cristina Coelho; MIETO, Gabriela. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: concepções na perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 11-52.

SOUZA, Sandra das Dores. *O treinamento de pais como instrumento de diminuição da violência*. Orientadora: Elza Machado de Melo. Co-orientadora: Márcia Cristina Alves. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional de Promoção de Saúde e Prevenção da Violência) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

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



Capítulo 15

Como educar para um mundo nupérrimo

Maria do Amparo de Sousa

O volume *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos* apresenta fundamentos teóricos-metodológicos, novas formas, funções e instrumentos de mediações educacionais em contextos diversos, complexos e fluidos. As experiências que os relatos recriam podem ser transformadas, ampliando-se e complexificando-se o valor dos eventos narrados. Eles nos aproximam do momento em que as dinâmicas de construção de significados e posicionamentos ocorrem, no decorrer da situação vivida. Expõem como os processos intersubjetivos são instaurados e como a presença, física ou virtual, é a materialidade sócio-histórico-cultural sobre a qual se dão tais processos, reforçando a convicção de que o desenvolvimento humano se dá nas interações; e que a aprendizagem efetiva e afetiva, isto é, com forte potencial para gerar novas aprendizagens, é dialógica, dialogada, negociada.

Essa compreensão de desenvolvimento humano e aprendizagem, bem como das suas infinitas possibilidades, exemplificadas neste livro, desacredita os processos de segregação e coloca em ação novas ferramentas mediadoras de inclusão de todos nas formas de viver bem, de ampliar conhecimento, de refletir e intervir na vida. Para tal, a educação de que tratamos implica desenvolver uma cultura inclusiva e subjetividades aptas e com vontade de participar da permanente coconstrução de si, do outro, e do mundo.

Neste capítulo, a intenção é recuperar o superlativo de “novo” na prática educacional com vistas a formar pessoas dispostas e habilitadas a participar de um contexto existencial instável, *novedoso*, como o significado de nupérrimo, quer dizer, o que é extremamente recente, que acabou de acontecer, em acontecendo; o que não foi ainda, mas pode vir a ser. Pois é assim, desestabilizando-nos, que o diferente, pessoas e acontecimentos, se coloca diante de nós.

O foco é o processo de desenvolvimento de uma subjetividade inclusiva, considerando como condição de base para tal o exercício da construção coletiva de conhecimento – de plataformas comuns de entendimentos em lugar do conhecimento centrado no indivíduo – e de uma psique democrática. Deve-se conceber a psique “não só como tendo capacidade de adaptar-se, de aprender, de desenvolver-se e de ser construída, mas também de participar na coconstrução de si mesma e das outras pessoas na confrontação do ambiente – material, social, cultural – compartilhado onde se vive” (GONZÁLEZ; ROSA, 2014, p. 9); e entender democracia como “uma forma de vida em comum, que se sustenta se existirem cidadãos iguais ante a lei e no exercício de seus direitos e deveres. Cidadãos que tenham as habilidades necessárias para se posicionar e atuar frente ao que considerem justo e oportuno, para eles mesmos, para os demais e para as comunidades a que pertencem” (GONZÁLEZ; ROSA, 2014, p. 10). Democracia deve ser entendida também como relações horizontalizadas, com um enquadramento ético nas relações de poder desigual (SOUSA, 2011).

O objetivo é apresentar uma prática-teoria-metodologia educacional por meio das narrativas dos participantes, congruente com construção coletiva de conhecimento e psique democrática; bem como apontar os desafios que se apresentam adotando-se os referenciais propostos e enfrentamento. Os relatos são narrativas de si produzidas por estudantes de graduação, particularmente licenciaturas, como considerações finais de disciplinas na interface da Psicologia com a Educação, na Universidade de Brasília, entre 2015 e 2019. Experiência entendida como uma ininterrupta cadeia de atos comunicativos, ao mesmo tempo em que significados são construídos, coletiva e individualmente, atualizando-se na atividade que se concretiza; cada experiência direcionada para dois polos: o do seu

sentido e do ser (BAKHTIN, 1995). Experiência definida também como uma propriedade do funcionamento da psique, cujo trabalho nos leva a imagens da realidade cada vez mais complexas, afetando nosso saber sobre o mundo (ROSA, 2007).

A contextualização epistemológica da prática pedagógica apresentada relaciona concepções de educação, desenvolvimento humano, aprendizagem, ética e moral cidadã. A metodologia orientadora do processo integrando ensino, pesquisa e extensão foi a qualitativa, com desenho de narrativas e de pesquisa-ação. A prática pedagógica adotou fundamentos: a) da pedagogia dialógica (MATUSOV; SMITH; CANDELA; LILU, 2007), aproveitando e gerando oportunidades de rupturas e rearranjos de significados e emoções; b) da pedagogia da libertação (FREIRE, 1967), ampliando as possibilidades individuais e coletivas de leitura e intervenção no mundo; e c) da ecologia de saberes (SANTOS, 2019), acolhendo a copresença de diferentes tipos de conhecimentos e modos de produzi-los. Todas, orientações pedagógicas que aportam, requerem e ensejam deslocamentos científicos, sociais, políticos, culturais, estéticos, etc. Portanto, liberdade, entendendo-se que a liberdade humana consiste no pensamento humano e que as formas da atividade humana são direcionadas para a transformação da realidade (LEONTIEV, 2004), quando a pessoa toma consciência da situação criada, em um processo pelo qual ela passa a escolher suas ações, a ensaiar alternativas (VIGOTSKI, 1995), consciente da forma circular em que a atividade pensante é, em menor ou maior medida, regulada pelas experiências no contexto cultural (SOUSA, 2011). Consciência que não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso (FREIRE, 1987).

Do conjunto das narrativas individuais sobre a experiência comum transparecem os seguintes impactos em si relacionados ao experimentado: a) confiança em si e no outro, reconhecimento mútuo da capacidade de ensinar, aprender e realizar coisas juntos, estendendo-se à virtude da amizade que torna as trocas iguais e recíprocas; b) abertura ao novo, à mudança, à reinterpretação permanente de si, do outro e do mundo, e às novas possibilidades de ser e estar como pessoa e profissional; c) reflexão e flexibilidade nos pensamentos, interpretações, valores, afetos, crenças

e vontades; e d) experiência estética, relacionada ao prazer da autoria, da artefactualidade do mundo, do outro e de si, também relacionada ao tipo de sociabilidade – composição, arranjo – e ao deslocamento de referências. Todos apontam para a inextrincável relação entre liberdade e educação para a construção de uma subjetividade que, admitindo a infinitude da diversidade do mundo, pessoas e modos de viver, é tendencialmente inclusiva, entendendo-se inclusão como processo de emancipação coletiva, tecido nas interações sociais em que todas/os têm a possibilidade de se posicionar, considerando suas diferenças, especificidades, afinidades e possibilidades, gerando pertencimento dos/as interlocutores/as àquele contexto de cuja construção participam (CAIXETA *et al.*, 2018).

As narrativas foram produzidas como recurso de formação docente, considerando que narrar é especialmente potencializador de autonomia, aprendizagens e desenvolvimento, oportunizando a reflexividade autobiográfica e a tomada de consciência dos saberes tácitos, a compreensão da historicidade da formação e a promoção da reinvenção das representações de si, do outro e das coisas (PASSEGGI, 2016). Elas foram compartilhadas com as respectivas turmas que as produziram, e ganham destaque neste capítulo, preservando-se, além das identidades, a turma, o semestre e o ano, para retratar contextos e processos da prática pedagógica descrita. O conjunto das narrativas, incompleto, mas esclarecedor, sugere apropriações que extrapolam as evidências levantadas neste trabalho.

Trata-se de memórias individuais de um passado comum no que tange ao local físico/simbólico, conteúdo, metodologia e prática. O local físico/simbólico é a UnB, a sala de aula, os cursos de graduação diversos, especialmente licenciaturas; os conteúdos são desenvolvimento humano, aprendizagem, educação, ética e moral cidadã; a metodologia é qualitativa, com desenho de narrativas e de pesquisa-ação integrando ensino, pesquisa e extensão; e a prática consiste no entrelaçamento de quatro configurações: 1) turma: orientação, discussão e tomada de decisão; 2) indivíduo: estudos, leituras e resumos pessoais; 3) grupos: proposição de projeto fundamentado nas teorias estudadas e produção escrita de sínteses teórico-metodológicas; e 4) grupos com comunidades: desenvolvimento do projeto, tarefa empoderadora e crítica que propicia o engendramento de saberes em

um processo singular de aprendizagem e de produção do conhecimento, pelo estilo de sociabilidade adotado com vistas a promover a emancipação do outro e da sociedade (SOUSA *et al.*, 2018).

Essa não foi uma disciplina comum, tradicional, [...]. Assim, acredito que o seu desejo, professora, foi nos levar a um desenvolvimento e aprendizado humano, verdadeiro, sensível, duradouro e transformador. [...] Logo na primeira aula, fui surpreendido com o poder que foi colocado em nossas mãos: “Vocês são importantes. A aula não é a mesma sem você. Os seus colegas precisam de você.”. Isso é arrebatador, [...] ouvir que nossas singularidades e opiniões são imprescindíveis é incrível, pois faz com que nos sintamos especiais. Entretanto, esse poder que nos foi dado implica sérias responsabilidades e deveres com o outro, no sentido de buscar uma boa vida para si e para o próximo, abrindo portas para o desenvolvimento deste (João).

Foi proposto para a turma que se criassem projetos práticos para mudar o mundo. Mudar o mundo? Como assim? Como, eu, um indivíduo desfavorecido economicamente e socialmente, posso mudar o mundo? Acredito que essa foi a sensação de muitos dos meus colegas, talvez, porque a nossa ideia de transformação do mundo esteja baseada em algo tão grandioso, complexo e dificultoso. Todavia, essa concepção precisa ser transferida para um plano individual, pois a pergunta não é como acabar com a fome no mundo, mas, sim, como acabar a fome de determinada pessoa; não é sobre acabar com o preconceito e falta de acessibilidade no mundo, mas como acabar na escola em que eu estudo. Pudemos ver isso na prática, em cada projeto apresentado, através dos sorrisos, da destruição de fenômenos psicológicos debilitadores, do reacendimento da esperança das pessoas. E o mais incrível é que esse processo é uma espada de dois gumes, pois, à medida que transformamos, passamos a ser transformados (Cauã).

Logo de início, já foram apresentados elementos que seriam essenciais no decorrer do curso:

1. Evitar raciocínios de exclusão;
2. Empenhar-se em compreender regiões de validade;
3. Instituir verdades locais;
4. Construir coletivamente o conhecimento;
5. Usar de forma solidária e racional o tempo e o espaço;
6. Ter objetividade como conquista relacional.

Já foi possível observar, logo nas primeiras aulas, que seria uma matéria que nos faria refletir sobre os conhecimentos já estabelecidos, verdades locais, em processos anteriores, fato que me fez pensar muito acerca de suas validades (Isadora).

[...] é impossível ter essa aula sem se autoanalisar e tentar descobrir como você mesmo foi construído, para chegar em como você é atualmente. Além disso, a metodologia aplicada é muito interessante, pois facilita o debate e a interação entre a turma, tornando menos difíceis os próximos processos. [...] me fizeram repensar muitas ideias e conceitos que já estavam engendrados na mente, isso me ajudou a lembrar o que eu realmente quero [...] vejo que ao longo do semestre meu senso crítico aumentou consideravelmente em relação a tudo (Felipe).

Não me sentia obrigada a participar, mas tinha vontade de estar presente nos debates e gostei bastante das atividades que realizei. Pude ter contato com uma vasta diversidade na turma, tanto de cursos quanto de pessoas com diferentes personalidades e vivências [...] pude aprender bastante. Fiz novas amigas (Clara).

[...] no meu grupo tinha pessoas que estão no último semestre [...] essas pessoas tinham experiência maior [...] por isso pude adquirir muito conhecimento tanto na prática como na teoria [...] diferenças de idade também era bem grande e personalidades diferentes também (Olívia).

As aulas que mais gostei foram as de apresentação dos projetos, ver como cada um tem ideias diferentes que dão certo, como se dispuseram pra sair do seu conforto e aplicar suas ideias, tendo assim, na minha visão, um estímulo para aplicar essa metodologia, essa disposição em outros âmbitos de nossas vidas (Ícaro).

[...] contar uma história da época da escola e depois encená-la, foi uma experiência muito legal, pude interagir com colegas com os quais nunca tinha conversado, nem sequer dado um “oi”, isso contribuiu muito, acredito que não só para mim, mas para eles também (Manuela).

[...] as fotos da universidade, ali pude perceber coisas incríveis que temos na universidade, e que sempre passamos com pressa e atarefados com as coisas do dia a dia e não observamos e, ao parar para observar quanta coisa deixamos de perceber me deixou chocada, o nosso trabalho final também [...] (Júlia).

Vivenciar essa experiência neste semestre, contribuiu, principalmente, para a configuração de um novo ser humano, que percebo após participar deste curso sobre desenvolvimento e aprendizagem. [...] Aprendi a desconstruir conceitos de palavras e construí-los novamente, ou seja, aprendi a ressignificar palavras. Aprendi que conhecimento pode ser construído coletivamente, o que é ainda mais prazeroso e eficaz para o estudante. Aprendi a não categorizar as pessoas com base em uma única ação ou palavra, evitando, assim, raciocínios de exclusão. Aprendi a refletir sobre minhas ações, considerando “todos os elementos implicados na situação e todos passíveis de serem afetados” por elas. Aprendi que trabalhos em grupo podem funcionar; para tanto, basta insistir na comunicação entre os integrantes do grupo. Aprendi que sofrimento pode ser evitado nos contextos formais de educação, o que se dá por meio de flexibilização de prazos e de diálogo com os alunos. Aprendi que o mau uso de um método não invalida o seu uso legítimo. Aprendi a fazer amigos. Aprendi a

ser amigo. Esses dois últimos, especial e exclusivamente, devido à sensacional proposta da professora de formarmos grupo para realizarmos os trabalhos e atividades da disciplina. Aprendi que o professor pode inovar e improvisar de acordo com o andamento da aula, pois o plano de aula não pode ser seguido, até porque é uma tarefa quase impossível. Por fim, aprendi a respirar (Túlio).

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã

Educar para o mundo que estou chamando de nupérnico é educar para um mundo perene em um eterno porvir, cuja certeza é a mudança. Um mundo fluido, líquido (BAUMAN, 2001); um mundo em acontecendo, em sendo (BAKHTIN, 1995); um mundo que vem, uma comunidade que vem (AGAMBEN, 1993). Nestas condições, o grande diferencial do ser humano é autonomia, flexibilidade, inventividade e responsabilidade consigo, com o outro e com o mundo. Potencialidades passíveis de se desenvolverem em contextos de liberdade. Exatamente por possibilitar a diversidade de respostas à altura da complexidade de um mundo demandante de respostas para questões novas, novíssimas – para as quais não temos referências passadas – e que exige melhores e inadiáveis respostas para problemas antigos. Complexidade está relacionada a quantidade, diversidade e interdependência.

Trata-se de uma educação inextrincável da liberdade, que, conforme definida antes, consiste no que a pessoa pensa, como direciona transformações da realidade, toma consciência da situação criada, escolhe suas ações e ensaia alternativas, ciente de que suas percepções, emoções e vontades estão significativa, simbólica e linguisticamente determinadas, mas não em definitivo.

A educação sobre a qual falamos promove as condições da pessoa para participar na construção e reinterpretação de significados de si, do outro e do mundo. Uma educação que, para além de adaptar às coisas, habilita para alterá-las, adaptando-as às próprias atuações, com níveis cada vez mais altos de emancipação. Isto é, com autonomia e responsabilidade

para tirar proveito da própria experiência e das dos outros e participar no desenvolvimento de novas formas de coexistência, caracterizadas pelo reconhecimento recíproco, em que as interações horizontais se sobrepõem às interações verticais, favorecendo explicações diatópicas, vindas de todos os lados, ensejando a construção coletiva de conhecimento como parte da tópica emancipatória (SANTOS, 2007), potencializadora de desenvolvimento da subjetividade no sentido da habilidade e da vontade de atuar com vistas à transformação do outro, do mundo e de si mesma nesse processo. Orientada pela eterna busca da melhor concepção de dignidade humana, partindo do entendimento de que “violada ou pisoteada a dignidade de uma só pessoa, isso afeta o gênero humano em seu conjunto, uma vez que se está danificando e desrespeitando a ideia mais profunda de dignidade da espécie” (UMAÑA, 2008, p. 221-222).

O contexto educacional proposto é potencialmente promotor de uma psique democrática, porque o estilo de relações estabelecido propicia o exercício de hierarquias fracas e um enquadramento ético das relações de poder assimétricas. Sendo, por isso e para tal, local privilegiado de sociabilidade, de fluidez das relações sociais, de proximidade entre estranhos e de oportunidade de experiências marcadas pela invenção e cooperação. É um contexto que propicia conhecer outros, saber sobre outros, esperar quem quer que seja, prestar atenção a todos os que chegam, aos seus hábitos diferentes e às explicações diversas, e reconhecer na diferença as oportunidades para o enriquecimento mútuo (SANTOS, 2007).

A educação, nesse contexto, consiste em ação deliberadamente planejada para ampliar as possibilidades individuais e coletivas de leitura e intervenção no mundo, ao favorecer os processos de aprendizagem que, quanto mais intencionalmente estruturados (proporcionalmente abertos a atualizações no processo) por meio de estratégias específicas, mais podem gerar transformação pessoal e coletiva.

Essa função transformadora da subjetividade e da sociedade coloca a ética como método primeiro e a autonomia como um imperativo moral da educação, de modo que ética e moral integrem a intencionalidade da estruturação dos processos educativos em todos os níveis e ambientes educacionais, visto que o desenvolvimento humano – transformações que acontecem nas

interações sociais (VIGOTSKI, 1995) – se concretiza no ambiente compartilhado, de cuja construção a pessoa participa, com menor ou maior autonomia. As subjetividades se constroem na relação com as outras, nas dinâmicas específicas dos contextos e nas práticas socioculturais; suas capacidades e estilo de ação, estratégias de conhecimento, afetos, valores, e sua personalidade são construídos nas interações no ambiente compartilhado (ROSA, 1993; SOUSA, 2011; VALSINER, 1989; VIGOTSKI, 1995).

Tal entendimento implica a concepção de ser humano como um ser que se desenvolve na cultura, definida como um sistema de atividades sociais, artefatos, conceitos, e fenômeno psicológico – percepção, razão, emoções, motivos, imaginação e resolução de problemas (RATNER, 2002). Essa compreensão de ser humano construído e que se constrói em intercâmbio com a realidade, em certa medida construída por ele, situa a educação como mediadora dessa relação e coloca, mais uma vez, a ética na linha de frente do desenvolvimento humano, na medida em que a pessoa, ao participar do processo – atuando, negociando, produzindo e reproduzindo elementos do/para sistemas simbólicos – produz significados e sentidos sobre o outro, o mundo e sobre si mesma, produzindo formas particulares de funcionamento psicológico (CASTRO; JIMÉNEZ; MORGADE; BRANCO, 2001; SOUSA, 2011; VALSINER, 1998).

A ética está entendida como reflexão com vistas à melhor decisão, considerando todos os elementos implicados na situação e todas as pessoas próximas e distantes no tempo e no espaço passíveis de serem afetadas pela ação (SOUSA, 2011), tendo-se que a melhor decisão leva em consideração a vida boa para si e para o outro em instituições justas (RICŒUR, 1995).

Portanto, o elemento central da ética é a liberdade, a capacidade de decidir, escolhendo uma alternativa possível, considerando todos os elementos implicados e todos/as passíveis de serem afetados, antes de lançar-se à ação. Nesse sentido, liberdade é o resultado de libertar a si mesmo do imediatismo e abrir novas alternativas para a ação (GONZÁLEZ; ROSA, 2014, p. 30). Assim, existe uma questão ética implicada porque, ao termos a possibilidade de fazer escolhas, não estamos condenados aos instintos nem aos *scripts* culturalmente dados. A cultura fornece sentidos para os encontros com o mundo, mas a pessoa constrói sua própria

compreensão do mundo; quer dizer, as culturas pessoais emergem sobre a base da cultura coletiva, mas a pessoa constrói sentidos de um modo que não reflete as formas exatas da cultura na qual interage. Isto é, a pessoa constrói sentidos de uma maneira que vá além da cultura, em idiossincrasia (VALSINER, 1998). Portanto, a liberdade implicada na ética se manifesta na capacidade para deliberar e gerar alternativas possíveis no momento em que o ser humano tem a oportunidade de posicionar-se, de dar e inventar respostas.

No contexto da prática pedagógica apresentada neste capítulo, a liberdade implicada na ética está situada, basicamente, em dois campos: o da escolha e o da inventividade, tendo como eixo a ação. A escolha refere-se à liberdade em relação aos determinismos naturais e socioculturais. Assim, a liberdade implicada na ética é um instrumento de futuro, vai além de decisões entre alternativas dadas; cria novas estratégias, métodos e conhecimentos múltiplos e infinitos. Nesse sentido, a ética é complexa por ser de natureza dialógica, por ter de enfrentar a ambiguidade e a contradição, por ter que deixar-se guiar ora pelo novo, ora pela tradição, por estar exposta à incerteza do resultado e por não impor uma visão simplificadora do mundo. Portanto, a ética é frágil, incerta, inacabada, devendo ser atualizada em cada situação, nos contextos concretos, nos quais o ser humano tem a oportunidade de posicionar-se, de dar respostas, decidir e inventar o que é o melhor a ser feito (SOUSA, 2011).

No campo da inventividade, a ética se refere à criação do que ainda não existe, concebido nas interações em que o valor das experiências é aplicado a novas construções de sentidos, configurando novas interpretações de mundo e novos mapas de posicionamento, o que requer do sujeito ético, às vezes, “uma meditação sobre como burlar o destino” (MARINA, 1995, p. 16), além de força de vontade para efetivar o impulso moral (BAUMAN, 1997) para implementar as possibilidades consideradas impossíveis, impensáveis, excluídas, inconcebíveis dentro do leque de alternativas disponíveis nas culturas (pessoal e coletiva) vigentes.

A vontade, referida neste capítulo, é diferente de desejos irrefletidos, respostas espontâneas, sem autonomia, sem um mínimo da distância que a reflexão introduz (MARINA, 1997). Um exemplo radical de estruturamento

da vontade ocorre quando a pessoa se importa tão profundamente com certos desejos que quer ser guiada por eles também no futuro. É uma “promessa”, termo de Marina em *El misterio de la voluntad perdida* (1997), como compromisso com o futuro. Esse comprometimento pode ser decisivo para modelar a integridade da pessoa, no cuidado para evitar as contradições no senso em torno do qual ela constrói quem é, de modo que se torna impensável para ela o engajamento intencional em ações e projetos que contradigam sua vontade. Ocorre quando a pessoa se apropria dos valores e ideais nutridos e estabelece certa hierarquia entre seus objetivos e preocupações, criando um senso de unidade subjetiva e direcionamento ao longo da vida. Sob essas condições subjetivas, atuar de modo a contradizer e negar os valores centrais não é percebido como uma opção; e comprometer essa identificação é sentido como sendo impensável, o que seria experimentado como autotraição e perda do *self* ou da alma (BLASI, 2005).

A tendência a posicionar-se como tendo responsabilidade pelo outro e a posicionar o outro no primeiro plano da ação, não apenas como um borrão no pano de fundo, constitui uma identificação da subjetividade com a moral cidadã.

A moral cidadã implicada na ética refere-se a fazer o melhor que se pode considerando o outro e a sociedade (GONZÁLEZ; ROSA, 2014). Ela está colocada no espaço estruturador das ações que possibilitam ao outro a produção de prazer, de gosto e de atração; ou o impedimento de produção de dor, de desgosto e de aversão (GONZÁLEZ, 1997). Assim, a moral cidadã envolve as escolhas da pessoa em ambos os sentidos: possibilitar o bem e prevenir o mal. Essas escolhas são expressas pela tendência relativamente geral a comportar-se da maneira que ela, a pessoa, considera moral. Trata-se de uma relação especial que a pessoa tem com a própria subjetividade, em que o desejo de bem moral se estende para além de decisões situacionais. Quer dizer, quando a pessoa delibera que quer continuar a querer no futuro o que é moralmente bom, e faz a si mesma responsável por comportar-se moralmente, dentro dos limites do seu entendimento (BLASI, 2005). Vale observar que o eu moral, assim como o eu ético, “move-se, sente e age em contexto de ambivalência e é acometido pela incerteza” (BAUMAN, 1997, p. 17).

Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão

A metodologia compatível com a educação de uma subjetividade e um mundo em emergência é a qualitativa, fundamentada em relações sujeito-sujeito, sujeitos-objetos/contextos (CRESSWELL, 1998). A metodologia qualitativa possibilita explorar o espectro de opiniões, dar voz e vez a todas/os sobre o assunto e atividade em questão. Portanto, ela possibilita e requer uma seleção de itinerários flexíveis, condição essencial para a atuação com os outros. Ela é adequada à prática pedagógica envolvendo ensino, pesquisa e extensão porque, mais que um método com itinerários rígidos, a metodologia qualitativa privilegia a flexibilidade e a abertura às adaptações e mudanças como exercício de superações de limites diversos, tendendo a algo mais preciso e oportuno, coletivamente decidido assente na ética e na moral cidadã (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Na prática, a metodologia qualitativa implica autoridade de cada um/a de falar e decidir desde o que se deseja juntos até a definição do que é possível e impossível. Certamente, no caso de uma disciplina acadêmica, delimitando-se, em alguma medida, conteúdos e métodos conforme o campo de conhecimento. Contudo, deixando espaço para a interdisciplinaridade – necessária à compreensão da complexidade, e considerando que a autonomia potencializa a formação de pessoas atentas à liberdade de escolha implicada na ética, pessoas animadas a “reabrir o caso supostamente fechado da explicação e promover a compreensão” (BAUMAN, 2001, p. 242). A democracia, portanto, é intrínseca à metodologia qualitativa. Entendendo, conforme dito antes, que democracia está condicionada à existência de cidadãos com habilidades para se posicionarem e atuarem segundo o que consideram justo e oportuno, para si, para os outros e para sua comunidade; condicionada, também, a um enquadramento ético nas relações de poder desigual.

Dentre os delineamentos de metodologia qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), na prática pedagógica em foco, privilegiam-se aspectos da pesquisa-ação e das narrativas:

a) Da pesquisa-ação, na medida em que os/as participantes se implicam na atuação com o outro, em contextos e situações concretas potencialmente emancipatórias pela abertura a todas as vozes, em que o valor dos argumentos está no seu conteúdo, não na autoridade de quem os enuncia; em que cada participante está credenciado/a para construir, extrair e criar conhecimento, questionar a si e aos/às demais participantes, estabelecer novas conversas sobre o grupo, a sociedade e o mundo, sem perder as respectivas identidades, mas ampliando as possibilidades de posicionamentos de si e do outro (BAUMAN, 2001; CAIXETA *et al.*, 2019; SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

b) Das narrativas, considerando que as narrativas de si potencializam autonomia, desenvolvimento e aprendizagens, na medida em que, ao narrar, a pessoa evoca, seleciona e organiza os eventos que compõem sua história de maneira dinâmica, lembrando o passado, construindo explicações sobre o presente e relacionando-as às expectativas de futuro, o que possibilita a reinvenção das representações de si, do outro e do mundo (BRUNER, 1990; PASSEGGI, 2016); as narrativas também potencializam a capacidade de nos pôr no lugar do outro e dessa posição interpretar empaticamente suas atuações e suas emoções (GONZÁLEZ, 2018). No caso da prática pedagógica descrita neste capítulo, ao lado das narrativas orais, privilegiaram-se as narrativas escritas, por exigirem construção deliberada da fala (VIGOTSKI, 2004).

Ainda sobre narração, no contexto educacional em foco, narrar constitui oportunidade privilegiada considerando que a universidade é palco onde as sociedades disputam as memórias possíveis sobre si mesmas (CARRETEIRO; ROSA; GONZÁLEZ, 2007), onde, também, a diversificação de narrativas favorece a construção do significado mais profundo de dignidade humana que juntos formos capazes de conceber.

A participação na prática pedagógica descrita oportuniza uma experiência estética relacionada ao prazer da autoria, da artefactualidade na construção de si, do outro e do mundo (SOUSA, 2011); e, também, uma experiência estética relacionada ao estilo de sociabilidade estabelecida, algo assemelhado ao estado de espírito daquele/a que se apaixona, quando se estabelece um tipo de relação que não é de dominação, mas de

composição, de arranjo, que desloca boa parte das referências que até então o/a constituía (CRIZEL; RODRIGUES; MUNHOZ, 2016). Nas palavras de Mead (2001, p. 6), “uma satisfação relacionada aos interesses de moldar meios a fins, de esculpir e pôr à prova hipóteses, de inventar e descobrir, de exercitar a artesanaria e de aventurar-se apaixonadamente em qualquer entorno ainda não explorado”; relacionada ainda aos

esforços coordenados de muitos, quando cada trabalhador evoca na tarefa comum o papel do outro; quando o sentimento de jogo em equipe, de espírito de corpo, impregna as atividades. Nesta situação, os processos intermediários podem culminar com deleite da consumação (MEAD, 2001, p. 7).

Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento

A prática pedagógica assente nos referenciais teóricos e metodológicos propostos aqui potencializa a emergência de novas subjetividades, com novos estilos de psique, no sentido da superação de limites e deslocamentos dos próprios. Dentre os desafios à superação de limites se apresentam três:

1) preconceitos (culturais, políticos, sociais, científicos, estéticos), definidos como fronteiras simbólicas rígidas, construídas historicamente e com forte enraizamento afetivo (MADUREIRA; BRANCO, 2012); e como uma sensibilidade extrema para alguns estímulos e imunidade para outros (RAPOPORT, 1980);

2) paradigmas ocultos constituídos por crenças e suposições que continuam orientando nossas escolhas, mesmo quando já desmentidos (ŽIŽEK, 2011); e por fragmentos de significações produzidos em épocas anteriores, no processo de significação polifônico, ecos e lembranças de outros enunciados que subjazem nas concepções e práticas atuais (BAKHTIN, 2010); e

3) impermeabilidade, na medida em que tendemos a conservar as informações que confirmam nossas crenças ou teorias e a nos desfazer das informações que as invalidam (MOSCOVICI, 1986); isto é, estamos comprometidos com nossas respectivas imagens do mundo, de modo que, às vezes, consideramos fato o que é apenas um viés.

A emoção é um ponto comum aos três limites, preconceitos, paradigmas ocultos e impermeabilidade, próprios da condição humana pelo fato de nos tornarmos humanos de maneira culturalmente específica. O salto, como diz Fanon (2008), consiste em introduzir a invenção dentro da existência, continuamente recriar-se. Lembrando, conforme discutido antes, que a cultura não nos define completa e definitivamente. Quer dizer, é sempre potencialmente possível desafiar o esquema e negar o referencial fabricado para a nossa percepção (BACHELARD, 1957), o que pode ser facilitado por meio da educação.

Assim, a emoção – provavelmente o mais individual e idiossincrático fenômeno humano (FRIJDA, 2007) – imbricada na razão, constitui um aspecto da condição humana também a ser educado. E a sala de aula proposta no trabalho descrito neste capítulo pode constituir-se em um laboratório de amadurecimento emocional, no sentido da superação de armadilhas das emoções, na expressão de Wallon (1979), a partir da reflexão ética no coletivo, sem medo de que nossas emoções se encontrem, abrindo possibilidade para que o resultado emocional do conflito sejam novos valores, interpretações, crenças, afetos e vontades. Eventualmente, gerando o benefício de que o sofrimento moral relatado cessa de ser intolerável (WALLON, 1979).

O enfrentamento dos desafios referidos antes – preconceitos, paradigmas ocultos e impermeabilidade – buscou deliberadamente: 1) posicionamentos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagens; e 2) utilização plural dos arquivos, histórias e experiências comuns transformadas em memória coletiva.

A viabilização da prática pedagógica apresentada neste capítulo foi facilitada pela reflexão sobre os modos de posicionamentos potencializadores de desenvolvimento e aprendizagens listados antes: 1) ênfase na construção coletiva de conhecimento; 2) evitar pensamentos de exclusão; 3) empenho em compreender regiões de validade; 4) instituição de verdades locais; 5) uso racional e solidário dos espaços e tempos; e 6) objetividade como uma conquista relacional (SOUSA *et al.*, 2016).

Posicionamento é definido por Davies e Harré (2001, p. 261) como

um grupo complexo de atributos pessoais genéricos, estruturado de vários modos, e que tem um efeito limitante sobre as possibilidades de ações interpessoais, intergrupais ou mesmo intrapessoal, através de algumas designações de direitos, deveres e obrigações a um indivíduo, conforme sustentado pelo grupo.

No caso da prática pedagógica descrita neste capítulo, o foco não é o potencial limitante dos posicionamentos, mas, ao contrário, o potencial de certos modos de posicionamento para, conscientemente, ampliar possibilidades de atuações e participações intergrupais, interpessoal ou intrapessoal.

Os modos de posicionamentos propostos na prática pedagógica descrita visavam ampliar as possibilidades de flexibilizar os limites em deliberada fluidez, potencializando o deslocamento de limites, ao mesmo tempo em que esses limites vão sendo transformados pela subjetividade emergente, corroborando a defesa de que a compreensão pessoal pode levar a esforços para mudar aspectos da cultura coletiva, começando por contextos da vida própria imediata (ROSA, 2000; SANTOS, 2007; SOUSA, 2011; VALSINER, 1998).

Predispor-se a evitar pensamentos de exclusão implica simultâneo empenho em compreender regiões de validade, isto é, refletir sobre as condições nas quais uma explicação é válida e a partir de que limites ela não se valida mais. Esse exercício no coletivo da sala de aula coloca em relevância cada singularidade: a presença do outro e a minha são relevantes, o seu ser, assim como o meu, é ser reconhecido. Esse entendimento, tanto quanto os sentimentos implicados em tal engajamento, propicia o uso racional e solidário dos tempos e espaços no sentido de uma participação voluntária e ativa, em que a espontaneidade é mediada pela liberdade moral que considera a relevância da participação de cada um/a no processo de construção coletiva de conhecimento e instituição de verdades locais. O uso solidário e racional dos tempos e espaços envolve também a flexibilização de prazos e de modos de geração e

apropriação dos contextos. A objetividade na prática proposta é uma conquista relacional por meio de interações bem cuidadas em intensidade, forma e conteúdo, como direito e responsabilidade de cada um/a com a inclusão de todas/os. As verdades locais estão ligadas ao espaço/tempo da configuração de novas interpretações, novos mapas de posicionamento, novas crenças, afetos e vontades pessoais e coletivas; são produto do encontro de dimensões da cultura coletiva e pessoal em um, *em acontecendo*, contexto histórico-cultural. Verdade inclui a noção de “escolha racional ótima, substantivamente racional, entre as alternativas que se nos apresentam” (WALLERSTEIN, 2004, p. 129). Mas, na sala de aula descrita, as verdades locais carregam a marca da reflexão coletiva, da intuição e da possibilidade de limite de validade.

Vale um parêntese para mencionar que o debate sobre os modos de posicionamento propostos tem se mostrado um importante recurso pedagógico orientador de reflexões e atuações em contextos e processos de ensino, pesquisa e extensão, em níveis e espaços diversos de educação formal e não formal, no âmbito do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão (CAIXETA *et al.*, 2019; SOUSA, CAIXETA; SANTOS, 2016; SOUSA *et al.*, 2020, entre outros).

Quanto à utilização plural dos arquivos, histórias e experiências comuns no enfrentamento dos referidos desafios – preconceitos, paradigmas ocultos e impermeabilidade – trata-se de valorizar a diversidade como portadora de afinidades, divergências, complementariedade, contradição e emoções. Está-se falando do uso da diversidade como instrumento didático central na educação para um mundo nupérrimo, pois a diversidade aporta complexidade, decorrente do número, dessemelhança e interdependência de interlocutores, objetos e contextos a serem considerados. Portanto, a utilização plural da diversidade de arquivos, histórias e experiências torna a sala de aula um laboratório de ética e de moral cidadã, do qual uma subjetividade ética e moralmente definida pode emergir. Os atributos da diversidade constituem recurso pedagógico fundamental na experiência educativa quando se pretende formar um ser humano mais reflexivo e flexível no seu ser e fazer pessoal e profissional, porque a utilização plural dos arquivos, histórias e

experiências comuns possibilita aos participantes ampliar o entendimento dos mundos e compreender o panorama de experiências consideradas válidas e críveis como parte da existência.

Impactos em si da prática pedagógica descrita

Ao longo deste capítulo, refletimos sobre uma educação para um mundo superlativamente novo, que poderá vir a existir dependendo das decisões individuais tecidas em coletivo, o que significa educar para um mundo ao qual se aspira junto e assumir a decisão de mudar para melhor a si, ao outro e ao mundo, reconhecendo nas diferenças as oportunidades de desenvolvimento mútuo.

À educação sobre a qual falamos cabe promover as capacidades, aptidões e vontade da pessoa para participar na construção e reinterpretação de si, do outro e do mundo. Esta constitui uma função transformadora da subjetividade e da sociedade, que coloca a ética como método primeiro e a autonomia como um imperativo moral da educação, requerendo e favorecendo um processo de construção coletiva de conhecimento e desenvolvimento de uma psique democrática, com autonomia, habilidade, vontade e responsabilidade no desenvolvimento de novas formas de coexistência, caracterizada pelo reconhecimento recíproco.

Do modo como definida nesse capítulo, ética é a liberdade, a capacidade da pessoa de decidir, não apenas escolhendo entre alternativas dadas, mas inventando opções, considerando a vida boa para si e para o outro em instituições justas. É a condição de liberdade do ser humano de ir além dos impulsos naturais e dos determinantes socioculturais, quando a pessoa constrói significados que vão além dos culturalmente dados, consciente do papel da cultura na sua interpretação do mundo, mas, também, da possibilidade de mudança, de si e da cultura, particularmente, por meio da educação, ou seja, da ação estruturada com estratégias específicas para gerar transformação pessoal e coletiva.

A liberdade implicada na ética refere-se à capacidade para deliberar e gerar alternativas possíveis no momento em que a pessoa tem autonomia

para posicionar-se, para dar respostas e inventar respostas para problemas novos e antigos; orientada pela perspectiva de dignidade humana segundo a qual a violação da dignidade de uma só pessoa desrespeita o gênero humano em seu conjunto. Tal entendimento favorece a tendência a posicionar-se como tendo responsabilidade pelo outro e a posicionar o outro no primeiro plano da ação, o que caracteriza uma subjetividade inclusiva e identificada com uma moral cidadã.

Ética e moral cidadã implicam um modo de funcionamento psicológico, uma capacidade prática, vontade e perspicácia para reflexão incluindo tudo e todos implicados na situação, tendo em vista a melhor decisão e consequência da ação para todos passíveis de serem afetados por elas. Portanto, não basta “aprender” o que é o bem para tornar-se uma pessoa ética e moralmente cidadã. O desenvolvimento ético e moral se concretiza no ambiente compartilhado, de cuja construção a pessoa participa, nas dinâmicas específicas dos contextos e práticas socioculturais; as quais impactam as capacidades e estilo de ação, estratégias de conhecimento, afetos, valores, habilidades e vontades individuais e coletivas.

A metodologia qualitativa adotada privilegia a flexibilidade e a abertura às adaptações e mudanças como exercício de superação de limites e deslocamentos dos próprios limites, tendendo a algo mais preciso e oportuno. Os delineamentos de pesquisa-ação e de narrativas possibilitaram a cada participante construir, extrair e criar conhecimento, questionar-se e aos/às demais, ampliando as possibilidades de posicionar-se e de posicionar o outro sem perder as respectivas identidades. Nesse processo, as narrativas, orais e escritas, favorecem a reinvenção e reafirmações das representações de si, do outro e do mundo.

A prática pedagógica que adota os fundamentos teóricos e metodológicos descritos neste capítulo potencializa a emergência de novas subjetividades, mais inclusivas, tendentes a superar e empurrar limites culturais, políticos, sociais, científicos, estéticos, etc. Dentre os desafios que se apresentam nesse processo estão os preconceitos, os paradigmas ocultos e a impermeabilidade, relacionados ao engajamento nas próprias explicações de mundo, dificultando deslocamentos dirigidos ao que é considerado impossível nas culturas pessoais e coletivas vigentes.

O enfrentamento desses limites foi orientado por posicionamentos que, deliberadamente, potencializam deslocamentos, como evitar pensamentos de exclusão, empenhar-se em compreender regiões de validade e utilizar solidária e racionalmente tempos e espaços. Também central no enfrentamento de tais desafios foi a utilização de modo plural dos arquivos, histórias e experiências comuns transformadas em memória coletiva, valorizando a diversidade como portadora de afinidades, divergências, complementariedade, contradição e emoções – o que incide na complexificação dos contextos e dos processos, oportunizando o exercício da reflexão, da flexibilidade e da superação de armadilhas das emoções, favorecendo as “promessas” de futuro identificadas com uma moral cidadã.

Os impactos *em si* da experiência pedagógica apresentada evidenciados nas narrativas a seguir (e nas citadas antes) são: a) confiança em si e no outro, reconhecimento mútuo da capacidade de ensinar, aprender e realizar coisas juntos; b) abertura à reinterpretação permanente de si, do outro e do mundo, e às novas possibilidades de ser e estar como pessoa e profissional; c) reflexão e flexibilização nos pensamentos, interpretações, valores, afetos, crenças e vontades; e d) experiência estética, relacionada ao prazer da autoria de si, do outro e do mundo, relacionada também ao estilo de interações estabelecidas e aos deslocamentos de referenciais. Todos são impactos potencializadores de subjetividades inclusivas, tendentes a atuar na permanente coconstrução de si, do outro e do mundo, comprometidas com a construção coletiva de conhecimento e o desenvolvimento de uma psique democrática.

Se estivemos sós, não percebemos. A união da turma, com o apoio da professora, durante todo o tempo de trabalho (e fora dele!) foi uma mistura de sensações; algo entre alívio e conforto. [...] Uma das muitas experiências presenciadas em sala de aula foi a ideia de se permitir aprender com o outro; a importância de estar menos no controle das coisas e um pouco mais na “garupa”. Se deixar levar por outros horizontes de conhecimento e outras convivências para que isso possa ser acrescentado na própria vida social e acadêmica. [...] a disciplina foi de grande esclarecimento para que a

vontade de entender e aprender fossem maiores do que o constrangimento de questionar as verdades ditas inquestionáveis dos autores. [...] Passamos por momentos lindos e queridos em nosso projeto na FALE [Fraternidade Assistencial Lucas Evangelista – comunidade soropositiva, situada na periferia do DF] e, falando por mim, foi de muito valor. Naquele lugar pude receber e perceber o quanto é importante visar a aprendizagem do outro, pois em troca você recebe algo muito maior do que pode ser escrito em livros (Cauê).

Percebi que [não há] nada melhor do que se permitir quebrar essas barreiras e se abrir para o outro independente do seu curso [...] A sensibilidade para ouvir e absorver [...] Me senti, a cada aula, impactada, não teve um dia que saí da sala sem absorver uma reflexão que seja. O dinamismo, as discussões, as contribuições e reflexões foram muito densas e de uma potência construtiva muito forte. Ainda que os assuntos parecessem simples, partindo das contribuições se chegava a vários sutis desdobramentos que por muitas vezes me faziam sair da sala e continuar pensando sobre aquele assunto (Laura).

Mas, essa confiança não veio do nada, existiram diversos conflitos de opiniões e visões que levaram a alguns debates um pouco mais acalorados do que o normal [...] conciliava o argumento de que diferentes pontos de vistas constroem bases mais completas e complexas. A partir disso, a relação mútua de confiança foi estabelecida, o que culminou no maior legado da disciplina [...] a sala de aula um local de libertação de paradigmas, de desabafo e confiança de problemas sociais e familiares traumáticos, de choros e risos (Artur).

Eu claramente fui uma dessas pessoas. A cada dia me atentava mais aos assuntos abordados em sala, realizava as atividades propostas e procurava agregar à turma opiniões e conhecimentos pessoais. Com o passar do semestre, observei que minhas capacidades, como trabalhar em grupo e falar publicamente, estavam mais aprimoradas e desenvolvidas. Mesmo sendo tímida, senti liberdade em

argumentar e expor meus pensamentos, tanto para meu grupo de trabalho quanto para a turma (Leila).

Me tornei única nas aulas, consegui expor minhas opiniões e argumentos, me tornei mais humana e consegui me colocar em uma hierarquia que nunca havia me colocado (Marina).

Ser inclusiva e respeitar o espaço de todos, isso foi fundamental para aliviar a carga dos conteúdos e melhorar o processo de aprendizagem [...]. A cada aula sempre aprendi algo novo e sempre tinha questões que me faziam ficar o dia inteiro refletindo sobre, às vezes, a semana inteira, e por vezes compartilhar com pessoas próximas [...] Os projetos apresentados [...] foi uma experiência sensacional, de pensar em algo e executar com os colegas de grupo, assim como ver os projetos elaborados e realizados por outros colegas (Isabela).

Apesar de, a princípio, estar um pouco perdido com a proposta e com a infinidade de possibilidades, quando conseguimos colocar tudo em um pré-projeto e partimos para a execução, foi transformador. O contato direto com as crianças e a oportunidade de vê-las interessadas e reagindo com um assunto que muitas vezes é taxado como “chato” foi extasiante (João Pedro).

A liberdade para a escolha do tema e propostas, bem como o tempo hábil para desenvolver e aplicar o projeto aumentaram o nosso interesse (interesse do grupo) e envolvimento com a tarefa. Além disso, melhorar o mundo nos fez pensar sobre as dificuldades e problemas passados por muitas pessoas, uma proposta que nos fez abandonar nosso egocentrismo natural e priorizar um mundo mais igual e justo para todos (Eduardo).

O cuidado com o outro, por exemplo, se trata não apenas de uma gentileza para agradar, mas de um dever para produzir um meio social cada vez mais potencializador do desenvolvimento humano, sem rancores, preconceitos e ambições tóxicas, entre tantas outras questões (Antônio).

[...] A turma me acolheu do começo da disciplina até o final da disciplina, e com o meu conhecimento ajudei os meus colegas a verem outras formas de aprendizagem e demonstrei formas de conhecimento específico através do meu ponto de vista, isso foi conveniente para a turma (Gabriel, estudante indígena do povo Ticuma (Magüta)).

A experiência me foi muito mais moldadora de caráter do que científica, pois me fez ver algo dentro do âmbito sensível que eu não conhecia em mim mesmo (Martim).

Levo também a vivência de um ambiente de ensino-aprendizagem com ênfase na construção coletiva de conhecimento. Eu vi como é que se faz. Levo a outros de agora em diante (Manoel).

Evoluí [...] e agora pretendo buscar um melhor preparo para que um dia possa lecionar da melhor maneira possível (Ísis).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Lisboa: Presença, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Toward a philosophy of the act*. Texas: University of Texas Press, 1995.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BLASI, Augusto. Moral character, a psychological approach. In: POWER, Clark; LAPSEY, Daniel K. (org.). *Character psychology and character education*. Notre Dame: The University of Notre Dame Press, 2005. p. 67-100.

BRUNER, Jerome. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.

CAIXETA, Juliana Eugênia; SOUSA, Maria do Amparo; SILVA, Raimunda Leila; FRANÇA, Paulo França; GOMES, Elsilene; LIMA, Lídia Moreira; CARMO, Ravena; BRENNEQUER, Euler; CUNHA, Samuel Loubach. Nzolani: novas vontades, saberes e fazeres na educação superior. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v. 8, n. 3, p. 282-297, 2019.

CAIXETA, Juliana Eugênia; COSTA, Bruno César Alves; LIMA, Lídia Moreira; SILVA, Ravena do Carmo; ALVES, Euler Brennequer dos Santos; GOMES, Elcilene; SILVA, Raimunda Lelila José; SOUSA, Maria do Amparo; SANTOS, Paulo França. O que eu sou capaz de fazer por alguém que eu não conheço? Uma pesquisa sobre experiências em atuação solidária. CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA – CIAIQ2018, 7., 2018, Fortaleza. *Atas do 7º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa: investigação qualitativa na educação*. Fortaleza: CIAIQ, 2018. v. 1

CARRETERO, Mario; ROSA, Alberto; GONZÁLEZ, Fernanda (org.). *Ensino da História e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTRO, Jorge; JIMÉNEZ, Belén; MORGADE, Marta; BLANCO, Florentino. La función de los mitos fundacionales en la promoción de una identidad disciplinar para la psicología. *Revista de História de la Psicología*, v. 22, p. 297-309, 2001.

CRESSWELL, John. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

CRIZEL, Ana Paula; RODRIGUES, Aline; MUNHOZ, Angélica Vier. Estágio de docência: a arte como intercessora na experimentação de outras maneiras de pensar. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 1, p. 249-260, 2016.

DAVIES, Barnes; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. In: WETHERELL, Margaret; TAYLOR, Stephanie; YATES, Simeon (org.). *Discourse, theory and practice*. London: Sage, 2001. p. 261-271.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais, 2008.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FRIJDA, Nico. *The laws of emotion*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

GONZÁLES, Antonio. *Estructuras de la praxis: ensayo de una filosofía primera*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri, 1997.

GONZÁLEZ, María Fernanda. Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 51, p. 428-448, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v23i51.8241>. Acesso em: 18 maio 2023.

GONZÁLEZ, Fernanda; ROSA, Alberto (org.). *Hacer(se) ciudadan@s: una psicología para la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

GONZÁLEZ, Fernanda; ROSA, Alberto. Psique en democracia: ciudadanía y virtudes de ciudadanía. In: GONZÁLEZ, Maria Fernanda; ROSA, Alberto (org.). *Hacer(se) ciudadan@s: una psicología para la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014. p. 23-50.

LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu. As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. In: BRANCO, Angela; DE OLIVEIRA, Maria Claudia (org.). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-155.

MARINA, José Antonio. *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama, 1997.

MARINA, José Antonio. *Ética para náufragos*. Barcelona: Anagrama, 1995.

MATUSOV, Eugene; SMITH, Mark; CANDELA, Maria Albuquerque; LILU, Keren. Culture has no internal territory: culture as dialogue. *In: VALSINER, Jaan; A. ROSA, Alberto (org.). Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 460-483.

MEAD, George Herbert. La naturaleza de la experiencia estética. *Athenea Digital*, num. 0, abr. 2001. <https://atheneadigital.net/article/view/n0-mead/6-html-es>.

MOSCOVICI, Serge. L'ère des représentations sociales. *In: DOISE, Willem; PALMONARI, Augusto. L'études des représentations sociales*. Neuchâtel; Paris: Delachaux & Niestlé, 1986. p. 334-380.

PASSEGGI, Maria da Conceição. *As narrativas autobiográficas: método de pesquisa e dispositivo de formação*. II Simpósio Internacional de Musicologia da UnB e I Encontro Temático Música em Contexto da UnB. Exposição oral, 17 nov. 2016.

RAPOPORT, Anatol. *Lutas, jogos e debates*. Brasília: Editora UnB, 1980.

RATNER, Carl. *Cultural psychology: theory and method*. New York: Plenum, 2002.

RICŒUR, Paul. *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ROSA, Alberto. ¿Que añade a la psicología el adjetivo cultura? *Anuario de Psicología*, v. 31, p. 27-57, 2000.

ROSA, Alberto. Hacia la normalización desde la heterogeneidad: desarrollo psicológico y educación en el niño con parálisis cerebral. *In: ROSA, Alberto; MONTERO, Ignacio; LORENTE, José Carlos (org.). El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: CIDE, 1993. p. 87-163.

ROSA, Alberto. Acts of Psyche: actuations as syntheses of semioses and action. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto (org.). *The Cambridge handbook of Sociocultural Psychology*. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 205-237.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Penso; McGraw Hill, 2013.

SANTOS, Boaventura Sousa. *O fim do império cognitivo: a formação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Maria do Amparo de. *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces da ética com a sustentabilidade*. 2011. 150 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUSA, Maria do Amparo; CAIXETA, Juliana Eugênia; SANTOS, Paulo França; CARMO, Ravena. Girassóis em narrativas. In: CAIXETA, Juliana Eugênia; CUNHA, Samuel Loubach da; MANGUEIRA, Mayra Samara Francisca. *Extensão universitária, inovação educacional e práticas inclusivas*. Campos dos Goytacazes: Instituto Brasil Multicultural, 2020.

SOUSA, Maria do Amparo. A metodologia qualitativa na promoção de contextos educacionais potencializadores de inclusão. *Indagatio Didactica*, v. 8, n. 3, p. 1034-1043, 2016.

UMAÑA, Isabel. *La utopía posible, los derechos humanos como construcción racional del sueño*. Tenerife, Islas Canarias: Baile del Sol, 2008.

VALSINER, Jean. *The guidedmind: a sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

VALSINER, Jean. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Historia del desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Madrid: Aprendizaje; Visor, 1995. (Obras escogidas, v. III)

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Estenograma de palestra proferida no Instituto Epstein de Defectologia Experimental, em 17 de março de 1933. Tradução realizada por Zoia Prestes do original russo O pedologuitcheskom analize padagoguitcheskogo protsessa, publicado em: VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psirrologia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004. p. 479- 506.

WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos de conhecer? In: SANTOS, Boaventura de S. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: “Um discurso sobre as Ciências” revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 123-129.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja, 1979.

ŽIŽEK, Slavoj. *Em defesa das causas perdidas*. São Paulo: Boitempo, 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

