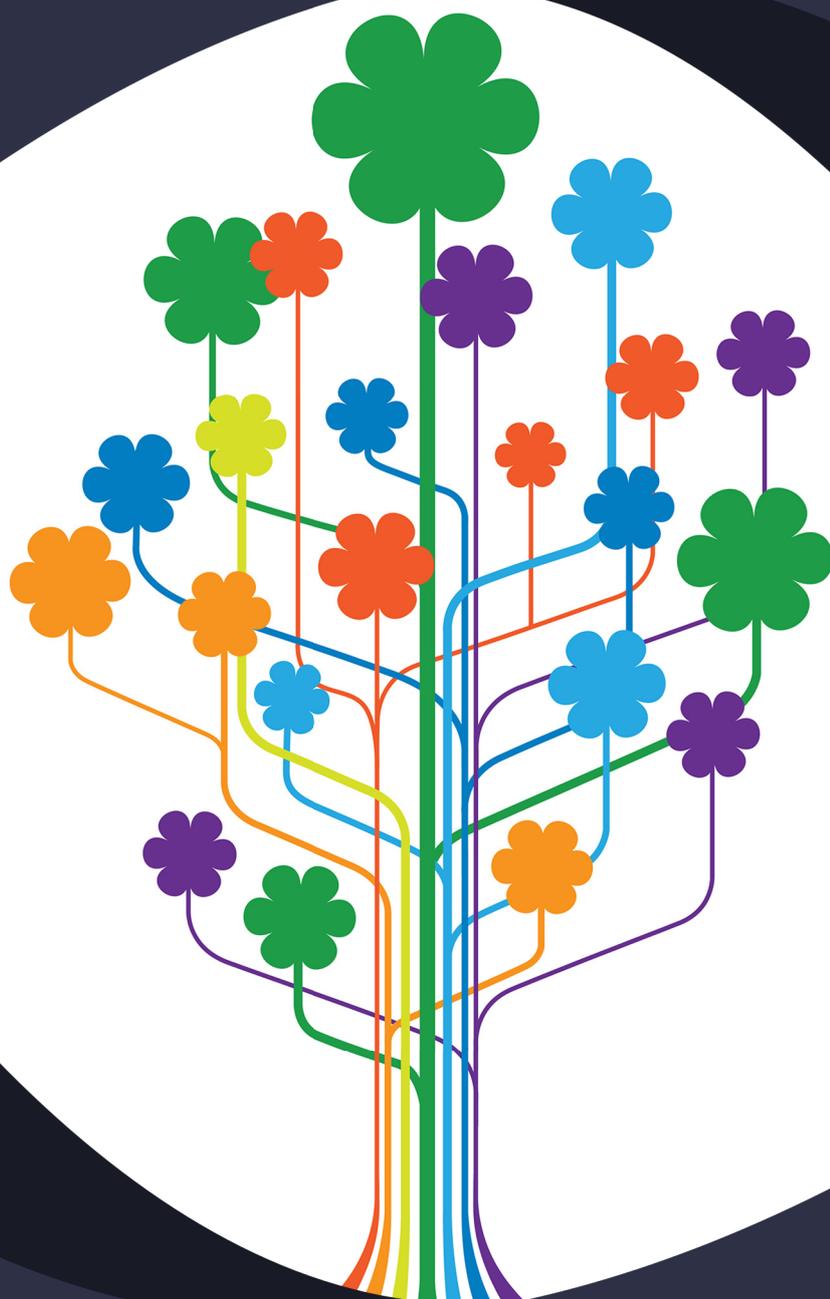


Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2019

Michéle Barreto Justus
(Organizadora)

Políticas Públicas na Educação Brasileira:
Caminhos para a Inclusão 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
P769	Políticas públicas na educação brasileira [recurso eletrônico] : caminhos para a inclusão 2 / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Políticas Públicas na Educação Brasileira. Caminhos para a Inclusão; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-724-6 DOI 10.22533/at.ed.246191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação inclusiva. I. Justus, Michéle Barreto. II. Série. CDD 379.81
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Entender o que é a Educação Especial e como ela é fundamental para o desempenho dos alunos com necessidades especiais é decisivo para mudar os rumos da educação como um todo, visto que a Educação Especial é uma realidade nas mais diversas escolas.

Frente a esse desafio, colocado aos docentes que atuam em todos os níveis e à toda a comunidade escolar, o e-book intitulado “Políticas Públicas na Educação Brasileira: caminhos para a inclusão - 2” traz contribuições para leitores que se interessem por conhecer alternativas, experiências e relatos de quem se dedica ao estudo do tema.

Esta obra se organiza em 4 eixos: *inclusão e educação especial, educação especial e legislação, estudos culturais e inclusão social e o uso da tecnologia para educação especial.*

O primeiro eixo aborda estudos sobre os desafios e reflexões onde Educação Especial perpassa enquanto uma modalidade de ensino; e apresenta artigos que envolvem estudos sobre pessoas com surdez, superdotação ou altas habilidades e deficiência visual, além de artigos sobre o ensino na Educação Básica, Ensino Superior e gestão e inclusão.

No segundo eixo, os textos versam sobre a análise de alguns documentos oficiais acerca da Educação Especial e seus reflexos no cotidiano das escolas.

No terceiro, traz artigos que abordam temas sobre a educação e seu valor enquanto instrumento para a inclusão social; e por fim, aborda o uso das tecnologias na melhoria das estratégias de ensino na Educação Especial.

Certamente, a leitura e a análise desses trabalhos possibilitam o conhecimento de diferentes caminhos percorridos na Educação Especial, e favorecem a ideia de que é possível ter uma educação diferenciada e de qualidade para todos.

Michéle Barreto Justus

SUMÁRIO

I. INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desafios e reflexões

CAPÍTULO 1	1
A CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL	
Samantha Camacam de Moraes Verônica Catharin Lúcia Pereira Leite	
DOI 10.22533/at.ed.2461917101	
CAPÍTULO 2	14
OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS AUTISTAS E SEUS PAIS: UM PANORAMA DA NECESSIDADE DA INCLUSÃO ESCOLAR	
André Luiz Alvarenga de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.2461917102	
CAPÍTULO 3	32
O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA: DESAFIOS À PRÁTICA DOCENTE	
Raimunda Fernandes da Silva Souza Rozineide Iraci Pereira da Silva Nair Alves dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2461917103	
CAPÍTULO 4	42
O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS EDUCACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE DIFERENTES FIGURAÇÕES ESCOLARES	
Keli Simões Xavier Silva Euluze Rodrigues da Costa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.2461917104	
Surdez	
CAPÍTULO 5	53
A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	
Júlia Martins Bárbara Rodrigues Cintia Resende Correa	
DOI 10.22533/at.ed.2461917105	
CAPÍTULO 6	61
BIBLIOTECA INCLUSIVA: MEDIAÇÃO COM O USUÁRIO SURDO	
Bruna Isabelle Medeiros de Moraes Laís Emanuely Albuquerque Dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.2461917106	

Superdotação/altas habilidades

CAPÍTULO 7 69

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Elivelton Cardoso Viera
Camila Siqueira Cronemberger Freitas
Carolina Martins Moraes

DOI 10.22533/at.ed.2461917107

CAPÍTULO 8 80

ALTAS HABILIDADES: AS METODOLOGIAS NO ENSINO NAAHS

Maria Luzia dos Santos Moreira

DOI 10.22533/at.ed.2461917108

Deficiência Visual

CAPÍTULO 9 93

BIOLOGIA INCLUSIVA: DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Andressa Antônio de Oliveira
Karina Carvalho Mancini

DOI 10.22533/at.ed.2461917109

CAPÍTULO 10 100

O USO DO SOROBAN NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA A CRIANÇA DEFICIENTE VISUAL

Raffaella de Menezes Lupetina
Marta Maria Donola Victorio
Margareth Oliveira Olegário

DOI 10.22533/at.ed.24619171010

CAPÍTULO 11 111

EM DIREÇÃO ÀS BIBLIOTECAS INCLUSIVAS NO SUPORTE AOS DISCENTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÃO DOCUMENTAL SOBRE OS DIRECIONAMENTOS DO IFPE NO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

Ada Verônica de Novaes Nunes
Ivanildo José de Melo Filho

DOI 10.22533/at.ed.24619171011

Educação Básica

CAPÍTULO 12 124

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

André Henrique Furtado Torres
Eva Alves da Cruz
Victor Hugo de Oliveira Henrique

DOI 10.22533/at.ed.24619171012

CAPÍTULO 13 134

O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Rafaela de Batista
Ana Lídia Penteado Urban
Luci Pastor Manzoli

DOI 10.22533/at.ed.24619171013

CAPÍTULO 14 143

AS FACETAS DA INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rozineide Iraci Pereira da Silva
Nair Alves dos Santos Silva
Maria Aparecida Dantas Bezerra
Ana Cláudia Xavier Da Silva
Diógenes José Gusmão Coutinho

DOI 10.22533/at.ed.24619171014

CAPÍTULO 15 153

COMO AS SALAS REGULARES RECEBEM E POSSIBILITAM A PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA VISÃO DOCENTE

Larisse Lorrane Monteiro Moraes
Daniela de Jesus Rodrigues de Andrade
Priscila Lorena Souza Palhano
Sara Maria Silva de Miranda
Fernanda Pinheiro Castro
Bianca Sousa Geber
João Mailson da Silva Quaresma
Larissa Cesarina Mota Gomes

DOI 10.22533/at.ed.24619171015

CAPÍTULO 16 163

DESIGN E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA BUSCA PELO APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO

Maria Carolina Frohlich Fillmann
Karen Mello Colpes
Elisa Bonotto do Couto

DOI 10.22533/at.ed.24619171016

CAPÍTULO 17 176

ENSINO DE INGLÊS PARA ALUNOS SURDOS: MATERIAIS DIDÁTICOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Monique Vanzo Spasiani

DOI 10.22533/at.ed.24619171017

CAPÍTULO 18 190

ENSINO PARA SURDOS E ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO E DE IDENTIDADE

Andréa dos Guimarães de Carvalho

Gilmar Garcia Marcelino

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

DOI 10.22533/at.ed.24619171018

Ensino Superior

CAPÍTULO 19 200

OS DESAFIOS DAS IES NA ADESÃO DOS PROFESSORES À INCLUSÃO ESCOLAR

Aline Gama Cunha Carvalho

Jaylla Fernanda Ferreira de Oliveira Raeli

Vanessa do Amaral Tinoco

DOI 10.22533/at.ed.24619171019

CAPÍTULO 20 205

CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DE UM MANUAL DIRECIONADO AOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Jane de Carlos Santana Capelli

Nuccia Nicole Theodoro De Cicco

Julia Barral Dodd Rumjanek

Vivian Mary Barral Dodd Rumjanek

DOI 10.22533/at.ed.24619171020

CAPÍTULO 21 220

DESAFIOS PARA A (RE) INCLUSÃO DISCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Karla Rona da Silva

Shirlei Moreira da Costa Faria

Jhonatan Gomes Vieira Frois

Sara Moura Martins

Elizabeth Cristina Pereira Morbeck

Sônia Maria Nunes Viana

DOI 10.22533/at.ed.24619171021

Gestão e Inclusão

CAPÍTULO 22	231
TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA A ARTICULAÇÃO DO GESTOR	
Elizete Varusa Seneda	
Eladio Sebastián-Heredero	
DOI 10.22533/at.ed.24619171022	
SOBRE A ORGANIZADORA	236
ÍNDICE REMISSIVO	237

A CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Samantha Camacam de Moraes

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras
Araraquara – São Paulo

Verônica Catharin

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências
Bauru – São Paulo

Lúcia Pereira Leite

Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Departamento de Psicologia
Bauru – São Paulo

RESUMO: A inclusão educacional pressupõe o direito a proposições educativas justas, igualitárias e que atendam as necessidades educacionais de cada indivíduo, com vistas à promoção de seu desenvolvimento. Por isso, a premência de intervenções (suportes educacionais) que visem à permanência de alunos tidos como público-alvo da Educação Especial no ensino regular pela operacionalização de práticas educacionais diferenciadas. Para isso, a Psicologia Histórico-cultural pode contribuir norteando e indicando a importância da complexificação do desenvolvimento das funções psicológicas. O trabalho aqui exposto visa apresentar um conjunto de intervenções na área da Psicologia da Educação, baseado nos conteúdos da cultura popular brasileira,

elaborado para uma criança de nove anos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual leve. Tais ações ocorreram por meio de uma parceria entre universidade e organização não governamental que atende pessoas com deficiência, realizadas durante um semestre letivo.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Popular. Educação Inclusiva. Autismo. Desenvolvimento Infantil. Psicologia Educacional.

FOLK CULTURE AS METHODOLOGICAL TOOL TO THE EDUCATION INCLUSION

ABSTRACT: Educational inclusion presumes the right to equal and egalitarian educational proposals that meet the educational needs of each individual, in order to promote their development. Therefore, the urgency of the interventions (educational supports) that aim at the permanence of students considered as the target audience of Special Education in regular education through the operationalization of differentiated educational practices. For this, Historical-Cultural Psychology may contribute by guiding and indicating the importance of the complexification of the psychic functions' development. The present work aims to present a set of interventions in the area of Educational Psychology, based on the contents of Brazilian's

popular culture, prepared for a nine years old child with diagnosis of Autistic Spectrum Disorder (TEA) and Intellectual Disability. Such actions took place through a partnership between a university and a non-governmental organization that attends disabled, held during a school semester.

KEYWORDS: Folk Culture. Inclusive Education. Autism. Childhood Development. Educational Psychology.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo da concepção vigotskiana para compreender o fenômeno da deficiência é preciso se distanciar de modelo que enfoque o desenvolvimento humano a partir de um viés exclusivamente orgânico. Uma concepção positivista diria que o desenvolvimento é como um barco à deriva, um elemento que se guia à sua própria natureza biológica maturacional. Enquanto que a Psicologia Histórico-cultural, que tem o materialismo histórico-dialético como fundamento epistêmico-metodológico, postula que a aprendizagem e o desenvolvimento rompem com a noção de “a anatomia é o destino” própria daquela concepção. A questão posta aqui consiste em romper com o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana (VIGOTSKI, [1983] 2011, p. 864).

Segundo Bueno (2004, p. 69), a definição de deficiência está voltada aos sujeitos que “possuem características pessoais que, conjugadas às construídas nas e, até mesmo, produzidas pelas exigências sociais interferem no seu processo de humanização” (BUENO, 2004, p. 69). Assim, trata-se de sujeitos que, em virtude de impedimentos e/ou barreiras sociais, são muitas vezes compreendidos pela lógica da desvalorização: “menos” desenvolvidos, “menos” capazes em relação a outros tidos como “normais”. Uma educação intencionalmente planejada organiza o psiquismo e o requalifica interfuncionalmente, uma vez que, pode garantir as condições adequadas de desenvolvimento da pessoa com deficiência a fim de provocar experiências novas, levando à formação de novos processos psíquicos.

A cultura é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem, assim o desenvolvimento cultural está diretamente relacionado ao plano social do desenvolvimento, por isso a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995, p. 151 apud MARTINS; RABATINI, 2011, p. 349). No entanto, as funções garantidas no nascimento do ser humano correspondem a um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. Compreende-se função psicológica como sendo uma capacidade ou propriedade de ação de que dispõe o psiquismo no processo de captação da realidade objetiva (MARTINS, 2013, p. 2). As funções psicológicas superiores, por sua vez, formam-se durante o processo de desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 2011). Segundo Silva (2007), a diferença entre os processos elementares psicológicos e os processos

superiores refere-se à questão de que os processos elementares são controlados pelo meio e os superiores ou complexos obedecem a auto regulação.

O curso do desenvolvimento da criança com deficiência, para Vigotski, se traduz de forma diferenciada das demais quando passa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades e, por meio da resposta usual, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. Pois, é a pressão da necessidade material que impulsiona o desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Nesse direcionamento a educação assume papel de destaque, pois é “onde a antiga teoria podia falar em colaboração, a nova fala em luta” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Na contradição dos termos, vê-se a dupla influência que a própria deficiência exerce no desenvolvimento. Por um lado, atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na participação da criança em um todo social que a coloca com entrave. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio atípico, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Para materializar o debate, fazendo breve parêntese, este relato de experiência focaliza os atendimentos psicoeducacionais dirigidos a uma criança com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI), uma vez que o caso em questão possui tais diagnósticos (TEA e DI leve). O Transtorno do Espectro Autista, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), enquadra-se no campo dos transtornos do neurodesenvolvimento. Constitui em um grupo de condições que aparecem com o início do período de desenvolvimento. Tais transtornos se manifestam precocemente, geralmente antes da criança ingressar na escola e são caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e/ou profissional, manifestam-se como “déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos” (APA, 2013, p. 31). Além de tais déficits, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista demanda a existência de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Ressalta-se que os sintomas se transformam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios e, dessa forma, critérios diagnósticos que se pautem em informações passadas podem trazer prejuízos significativos para o indivíduo.

Já a chamada Deficiência Intelectual (ou Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) pode ser compreendida como um transtorno que se apresenta no início do desenvolvimento. De acordo com o DSM-5, inclui déficits funcionais, intelectuais e adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. É importante destacar ainda

que os vários níveis de gravidade se definem com base no funcionamento adaptativo, e não em escores de QI, pois é este funcionamento que determina o nível de apoio necessário.

De tudo, compreendemos que por intermédio do ensino e como consequência da aprendizagem, a criança dominará determinados mecanismos utilizados em seu cotidiano, pois “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos” (SAVIANI, 2015, p. 290). Nesse sentido, a educação é e deve ser reivindicada como direito fundamental de todo cidadão é também circunscrevê-la na oferta de possibilidades educacionais diferenciadas de acordo com a demanda de cada aluno (BRASIL, 2007). Portanto, ratificamos que os pressupostos da inclusão, em que todos, independentemente de condições biológicas e/ou comportamentais diferenciadas, devem ter garantido o direito à educação, com vistas ao seu desenvolvimento acadêmico e social.

Atrelado a isso, é preciso alertar que a Educação Inclusiva deve atender as NEE (Necessidades Educativas Especiais) decorrentes da participação do aluno com deficiência que participa do ensino comum. De acordo com Leite, Menocchi e Capellini (2011, p. 92) e Leite e Martins (2012, p. 43), elas demandam meios especiais de acesso ao currículo, elaboração de currículos especiais ou adaptados e análise crítica a respeito da estrutura social em que ocorre a educação. É na compreensão de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural – seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), seja pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante) que encontramos respostas para prover intervenções na realidade.

Dessa forma, a intervenção aqui descrita foi norteadada pelos conteúdos relativos à Cultura Popular Brasileira. Tal conteúdo foi escolhido visando possibilidade de mudanças psíquicas interfuncionais da criança atendida, pelo uso de conteúdos criados popularmente e, portanto, encerrando aspectos cognitivo-afetivos que facilitam o engajamento na proposta. Antes de endossar a importância da cultura popular como conteúdo promotor de desenvolvimento humano, considera-se importante delimitar, ainda que superficialmente, o que se entende sobre esse conceito. De acordo com Nóbrega (2008, p. 3) cultura popular pode ser entendida como “um conjunto de criações e manifestações espontâneas, originais e autênticas, nascidas e consumidas pelos próprios sujeitos que as geraram”.

Ao assentar as intervenções no terreno da cultura popular brasileira, colocamos em oposição ao discurso dominante que muitas vezes define a cultura popular como aquilo que sobra após a subtração da alta cultura, ou seja, como aquele conjunto artístico desprovido de legitimação no espaço acadêmico. Pelo contrário, entendemos tal conteúdo enquanto um universo rico e diversificado que está para além da cultura de massas da indústria cultural. De acordo com Abib (2007, p. 11)

no campo da cultura popular a oralidade e a ritualidade abrigam saberes muito significativos, remetendo a uma ancestralidade engendrada por importantes aspectos relacionados à “história não contada” dos derrotados, aos processos identitários das camadas subalternas da sociedade, à síntese de costumes do povo oprimido, enfim, à cultura dos excluídos do nosso país.

As intervenções construídas e aqui descritas pretenderam trabalhar o conteúdo da cultura popular brasileira de forma não “folclorizada”, para além do que vemos nos programas escolares. Isso significa que ao invés de uma identidade política e de resistência próprias da cultura popular, a folclorização dá lugar ao estereótipo para o consumo de mercado (LEITE, 1999, p. 125). Tal uso estereotipado da história, da tradição e dos ensinamentos da cultura popular também são vistos na cultura escolar de modo superficial e de fácil consumo. Corroborando com a resistência, Giroux e Simon (1994, p. 97) defendem que a relação entre cultura popular e pedagogia suscita a relevante compreensão de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Destarte,

a cultura popular e a pedagogia representam importantes terrenos de luta cultural que oferece não apenas discursos subversivos, mas também relevantes elementos teóricos que possibilitam repensar a escolarização como uma viável e valiosa forma de política cultural. (GIROUX; SIMON, 1994, p. 97).

Por fim, acreditamos que as respostas educacionais pautadas na cultura popular brasileira, sejam relevantes tanto do ponto de vista do ganho psíquico, bem como, da riqueza em apropriar-se e perpetuar tal patrimônio cultural.

Baseado nessas considerações, este texto objetiva compartilhar as ações realizadas durante um ano letivo, no estágio curricular Psicologia e Inclusão Educacional, por alunos do quinto ano de um Curso de Psicologia de uma universidade pública do estado de São Paulo no ano de 2006. O estágio curricular propiciador dessas intervenções tem por fim fomentar a inclusão educacional de crianças que frequentam os serviços realizados na instituição e que, obrigatoriamente, estejam matriculados na rede pública de ensino municipal. É oportuno informar que o estágio em questão é constituído duas etapas: a primeira se refere as observações e planejamento das intervenções e a posterior da proposição e avaliação das intervenções efetivamente implementadas com a criança atendida.

No caso retratado os objetivos gerais consistiram em: promover as em funções psicológicas superiores; auxiliar no desenvolvimento da linguagem; oportunizar a apropriação de novos conteúdos pertencentes ao patrimônio humano-genérico, em especial, provenientes das manifestações da cultura popular brasileira e auxiliar no desenvolvimento das relações interpessoais, a partir de um conjunto de intervenções lúdicas e dirigidas.

2 | MÉTODO

2.1 Participantes

A criança atendida, doravante denominada de C1, tinha nove anos, estava matriculada no 4º ano do Fundamental I de uma escola municipal e recebia atendimento individual nas áreas de Psicologia e Fonoaudiologia em Centro de Apoio à Inclusão Escolar – CAIE, de uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, na ocasião desse estudo. Foi diagnosticada recentemente com Transtorno do Espectro Autista associada a déficit intelectual leve (CID F84.9/F70.0).

Nosso primeiro contato com C1 ocorreu por meio da observação direta e participativa em quatro atendimentos realizados pela psicóloga da instituição, sendo que o registro se deu com uso de diário de campo. Mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por responsável, uma das observações foi filmada para fins didático-pedagógicos do estágio e para uma orientação sistemática sobre o caso.

2.2 Procedimentos

Foram realizadas quatro observações de atendimentos. Em tais momentos, pudemos perceber que C1 conseguiu manter contato visual, mas de modo contextual, ou seja, não se tratava de um contato permanente, mas sim mediado por situações de aprovação e/ou motivacionais. Não foram observados comportamentos estereotipados ou movimentos repetitivos e recorrentes. C1 realizou as atividades propostas sem dificuldades significativas. Em tarefas que envolviam operações matemáticas seu desempenho foi satisfatório não errando uma operação sequer. Ainda sobre o raciocínio lógico matemático, observamos que C1 sempre utilizava os dedos das mãos de modo não convencional, como instrumento auxiliar para a realização das atividades. Sua lógica operacional matemática parece ser muito própria, fugindo ao modelo convencional observado no espaço escolar. Pelas observações, C1 contava tomando por base unidades e dezenas, utilizando seus dedos como referenciais e não como representações numéricas das operações que eram apresentadas.

No que se refere à linguagem, observamos que ele apresentou bastante dificuldade em todas as sessões em que participamos, principalmente na oralização de palavras com fonemas L, M, N, R. Em atividades que exigiam a leitura, observamos que ainda não havia se apropriado de alguns conceitos, demonstrado desconhecer o significado social dos mesmos, como por exemplo, não soube interpretar o desenho de um cogumelo. A criança em todas as sessões solicitou o brincar como atividade, mostrando-se sempre muito eufórico quando atendido. Fato notado quando interrompia as atividades propostas pela psicóloga indo em busca de jogo ou então, ou realizando-as rapidamente para poder brincar. Durante as brincadeiras relaciona-se muito bem conosco, mostrando-se solícito em jogar o dado, contar as casas,

andar com os piões e por fim, guardar as peças. No entanto, criava regras próprias, colocando sua vontade e/ou preferências no modo de realizar algumas atividades.

Sucintamente, as observações orientaram na identificação do repertório de aprendizagem e de comportamentos sociais, tais como: engajamento com jogos e atividades competitivas, facilidade com a lógica matemática, dificuldades com leitura, porém fala coerente, constante e abundante, predomínio da atenção involuntária em atividades dirigidas, resistência a correções e/ou advertências, avidez na resolução de tarefas, repertório mediano de habilidades sociais, dicção atípica, memória auditiva flutuante, pouca expressão corporal e afetiva.

Pautadas nos achados das observações e nas reflexões teóricas, elaborou-se um plano de intervenções, fundamentados nos seguintes conteúdos: literatura, culinária, música e artes populares do Brasil.

3 | RESULTADOS

As cinco intervenções realizadas junto à criança no CAIE, tiveram como objetivo: a) oferecer estratégias para desenvolvimento da fala (dicção, velocidade, entonação); b) apresentar atividades que favoreçam o desenvolvimento da compreensão verbal (sentidos literais/ sentidos implícitos); c) auxiliar no desenvolvimento da expressão corporal. As intervenções foram pautadas na Teoria Histórico-Cultural., ou seja, entendendo que o sujeito tem seu desenvolvimento mediado pelas condições culturais e sociais em que participam. Com os objetivos bem demarcados, as intervenções pautaram-se no conteúdo norteador a “Cultura Popular Brasileira” e foram denominadas: “Desafio das Letras”, “Da natureza à mesa”, “Musicalizando” e “Esculpindo conhecimento”. Destaca-se que modificações foram realizadas no sentido de incluir atividades que demandavam leitura e compreensão textual da criança.

Foram efetivados quatro encontros que focaram: no desenvolvimento da linguagem oral - fala (dicção, velocidade, entonação); no favorecimento da compreensão verbal (sentidos literais/sentidos implícitos); na promoção da expressão corporal (manifestação de sentimentos ou de sensações internas, tanto quanto de conteúdos mentais, por meio de movimentos representativos ou simbólicos do corpo). Adicionalmente foi realizado um encontro final com membro da família – com a mãe – para compartilhar as ações efetivadas ao longo do estágio, destacando as atividades que C1 conseguia realizar de modo autônomo ou com pouca ajuda, as mudanças observadas na criança no decorrer dos atendidos, além da escuta terapêutica. No decorrer são apresentados cinco quadros do planejamento das intervenções, descritos nos quadros que seguem.

Primeiro Encontro: “Desafio das letras”			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Cultura popular brasileira; linguagem expressiva; relacionamento interpessoal;	Motivar a criança a articular adequadamente as palavras; estabelecer relações interpessoais positivas; seguimento das regras jogo.	Tabuleiro Folclórico Desafios: ler trava-línguas, parlendas, contos e canções da cultura popular brasileira.	Tabuleiro; peões e fichas de desafios.
Memória auditiva; cultura popular brasileira; linguagem expressiva; relacionamento interpessoal.	Entender a mensagem do cordel; reproduzir o trecho falado; engajar-se na atividade.	<u>Telefone sem fio</u> Conteúdo: frases de cordel.	Copos de plástico; barbante e cordéis infantis.

Quadro 1 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas I

Fonte: Própria (2017).

No *primeiro encontro* intitulado “Desafio das Letras” a estratégia do “Tabuleiro Folclórico” foi realizada com êxito, uma vez que a criança manteve engajada na atividade, conseguindo respeitar as regras propostas pelo jogo. As casas de “desafio” (que continham poesias, parlendas, trechos de cordéis, trava-língua, brincadeiras etc.) foram aceitas com facilidade, mas com relativa dificuldade de execução. Ao final, C1 acabou por vencer o jogo, mas algumas passagens não foram de fácil compreensão. Já a estratégia “Telefone sem fio” em que C1 deveria ouvir uma história e contá-la para outra estagiária mostrou-se aversiva, pois ele não conseguiu realizar a interpretação textual. A partir desse encontro passamos a entender a dimensão da dificuldade de leitura que C1 apresentava e reestruturamos as intervenções posteriores de modo a inserir atividades que envolvessem interpretação textual.

Segundo Encontro: “Da natureza à mesa”			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Pensamento figurativo, atenção voluntária, noção temporal, coordenação motora e paladar.	Apropriação das etapas de gestação de uma planta até seu produto final, ensinando conteúdos formais das ciências naturais.	<u>Vídeo - Vida de planta</u> Apresentação sobre as etapas do desenvolvimento de uma planta.	Caixas de som, computador.
Estímulos táteis e sonoros, exploração e manipulação de objetos, leitura e pensamento teórico.	Explorar os canais sensitivos, manter-se engajado na atividade; apropriar os conteúdos básicos trabalhados sobre botânica e história.	<u>Sementes e Grãos</u> Apresentação de sementes em latas (chocalho) e recipientes com seus nomes, seguida de <i>quizz</i> .	Sementes/grãos diversos (milho, feijão, canjica), recipientes e latas.
Estímulos olfativos, interação entre os pares, linguagem expressiva.	Estimular distinção de aromas e sabores, discriminar os nomes das sementes/grãos e fixar os conteúdos formais da atividade anterior.	<u>Jogo degustando grãos</u> Pratos: milho (pipoca), feijão (caldo) e canjica (canjica doce). Recapitulação dos conteúdos anteriores.	Venda, pipoca, canjica doce, caldo de feijão e recipientes.

Estímulos táteis, pensamento efetivo, manipulação objetal.	Manipular instrumentos e recursos naturais, plantar uma semente e aprender a cultivá-la. Ainda, generalizar as etapas vistas na estratégia anterior para a prática desta.	<u>Plantio de semente</u> Ensino do plantio e cuidado.	Vaso, terra, semente, água, pá.
--	---	---	---------------------------------

Quadro 2 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas II

Fonte: Própria (2017).

No segundo encontro intitulado “Da natureza à mesa” C1 pôde tocar algumas sementes e ouvir os sons que emitiam quando chacoalhadas. De olhos vendados foram oferecidas algumas comidas típicas da culinária brasileira, mas o menino mostrou-se resistente em experimentar. A história dos alimentos trazidos na intervenção foi lida por ele com bastante dificuldade e em seguida, mostramos um vídeo do desenvolvimento da planta. Por fim, plantamos sementes de tomate em um vaso com terra, porém C1 não quis levar para casa ou presentear sua mãe.

Terceiro Encontro: Musicalizando			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Relacionamento interpessoal; Operações matemáticas; Musicalização; Teoria musical;	Manter-se engajado e atento na atividade; efetuar operações matemáticas; entender de forma básica a métrica das notas musicais.	<u>Matemática do som</u> Apresentação das notas musicais, seus tempos e valores numéricos.	Instrumento musical; pentagrama de tamanho ampliado e notas musicais de papel.
Expressão corporal; Relacionamento interpessoal; Operações matemáticas; Apresentação de conteúdos históricos relativos à questão racial.	Manter-se engajado e atento na atividade; efetuar operações matemáticas; apropriar-se de conteúdos relativos à história do povo negro.	<u>Jogo do Elástico “Guerreiros Nagôs”</u> Combinação de operações matemáticas, jogo do elástico e música “Guerreiros Nagôs”.	Elástico

Quadro 3 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas III

Fonte: Própria (2017).

O *terceiro encontro* intitulado “Musicalizando” iniciou-se, na sala de movimento, com a apresentação de algumas músicas tocadas pelas estagiárias e algumas músicas da “Galinha Pintadinha”. C1 mostrou-se muito animado e agitado, levantando-se, ensaiando passos de dança, sorrindo muito. Logo depois, a partir de dificuldades apresentadas nos últimos encontros, trouxemos a história da flauta doce e do pandeiro para que pudessemos ler junto com o aluno e tentar entender o sentido de cada frase. C1 lia algumas partes e desistia em outras, apenas emitindo os sons produzidos pelas estagiárias. Pudemos observar que esse tipo de atividade é aversivo para ele e, ao mesmo tempo, necessária. Depois desse momento, pudemos

iniciar na estratégia proposta. Mostramos as notas musicais e os seus respectivos valores de tempo, mostramos o pentagrama e propusemos algumas operações matemáticas levando em conta o valor de cada nota. C1 entendeu rapidamente a lógica, não errando nenhuma operação e realizando todas de forma bem rápida. Por fim, brincamos de “Elástico”, onde ele deveria fazer operações matemáticas e pular a quantidade de vezes encontrada na resolução da operação.

Quarto Encontro: “Esculpindo conhecimento”			
Conteúdos	Objetivos	Estratégias	Materiais
Pensamento abstrato e atenção voluntária.	Compreender e assimilar a dimensão interdisciplinar do material que será manipulado na atividade a seguir, visando o par dialético teoria-prática.	<u>Argila</u> Apresentação da história de formação do material.	Uso de imagens e objetos feitos com argila.
Estimulação sensorial; coordenação motora.	Produzir um objeto a partir da matéria-prima.	<u>Esculpindo argila</u> Manipulação e escultura com argila a partir de modelo e criação livre.	Argila e toalha plástica para mesa.
Pensamento abstrato, atenção voluntária e linguagem expressiva.	Verificar os conteúdos apreendidos sobre história, geografia e ciências naturais sobre a matéria-prima argila.	<u>Quiz:</u> Avaliação em jogo dos conteúdos do encontro.	Fichas.

Quadro 4 – Intervenções individuais lúdico-dirigidas IV

Fonte: Própria (2017).

No *quarto encontro* intitulado “Esculpindo conhecimento” iniciamos com um momento de exploração da argila. Perguntamos o que era aquela massa, qual cor tinha e se ele conhecia seu nome. C1 não conhecia o material e leu bem lentamente o nome escrito na embalagem. Reforçamos que aquilo chamava argila e o convidamos a escrever o nome por extenso. Depois pedimos para que ele escrevesse que a argila era marrom, como havia dito. Em seguida mostramos alguns objetos feitos com argila para que C1 pudesse ver os usos do material. Ainda falando sobre os usos da argila, mostramos um vídeo com artesãos falando sobre a fabricação das peças, inclusive mostrando todas as etapas de construção de utensílios domésticos (pratos, canecas, xícaras, etc). Como forma de ampliar os conteúdos expostos exibimos uma apresentação em Power Point mostrando a origem da argila (região do Brasil, tipo de solo, etc.), suas características físicas, tipos e sua extração. Por fim, a última atividade relacionava-se com a modelagem livre da argila.

Quinto Encontro: “Conversa com os pais”			
Objetivos	Estratégias	Método	Materiais
Retomar a história da criança na família e na instituição	História da criança	Conversação dialógica: conversar sobre o desempenho da criança, com destaque aos avanços conquistados	
Apresentar os objetivos iniciais	<i>Check list</i>	Apresentar um cheque list demonstrando os ganhos observados pelas estagiárias	<i>Check list</i>

Quadro 5 – Intervenção com a família

Fonte: Própria (2017).

O *quinto encontro* foi uma conversa com a mãe de C1 visando a) retomar a história da criança na família e na instituição; b) Conversar sobre o desempenho da criança, com destaque aos avanços conquistados; c) Apresentar os objetivos iniciais; d) Facilitar a visualização de transformações ocorridas na criança em sua trajetória na instituição. Para isso, iniciamos a conversa nos apresentando mais uma vez. Em seguida, realizamos a dinâmica “Segurando os balões” que evidencia a importância do trabalho em conjunto da instituição, da escola e da família e que, sem essa união, o “peso” da responsabilidade recai apenas sobre a família, assim iniciamos uma conversa livre e dialogada. Possibilitamos oportunidade de fala da mãe e ouvimos atentamente suas demandas. Posteriormente demos a ela uma espécie de “folheto explicativo” com nossos dados, os objetivos de cada encontro, os pontos positivos e os pontos a serem trabalhados com o C1 e as perguntas norteadoras da nossa conversa. A psicóloga responsável pelo caso, que a atende no CAIE, foi essencial no conjunto das intervenções, pois nos auxiliou no manejo do comportamento do C1, nas filmagens, nos prazos, no contato e na conversa com mãe.

4 | DISCUSSÃO

Seguindo os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica reconhecemos que um de seus papéis é a promoção de apropriação das objetivações produzidas pelo gênero humano em seu devir histórico-social. A contribuição que intentamos transmitir é que a prática orientada apenas pelos conteúdos formais e clássicos, entendendo-os como mais “avançados”, “complexos” ou “elevados”, subtrai as reais possibilidades de inclusão educacional. Ainda, reivindicamos o ensino de artes, música, teatro, dança, entre outros, nos currículos e nas práticas educativas, educacionais e escolares.

Com isso, assumimos a precocidade de tais afirmações baseadas em um relato de experiência pontual. Todavia, destacamos que a inserção de conteúdos relegados nos currículos é via de ação que visa sobre uma compreensão global

do desenvolvimento humano. Pois, é na díade afetivo-cognitivo que residem as reais possibilidades de transformação da realidade excludente que está colocada materialmente às pessoas com deficiência. Partindo da atividade, notamos que por via da realidade imediata, mais sensível dos sujeitos, podemos abranger conteúdos universais, motivar, despertar o engajamento e conferir papel ativo no processo. Por exemplo, quando se tem como ponto de partida a realidade do que é viver como negro em uma sociedade racista, inserir a história da constituição nacional do Brasil torna-se mais fluída, mais orgânica.

Destarte, enaltecer o conjunto de ideias exportado de colonizadores de outrora vai contra as leis da mudança dialética, da ação recíproca, da contradição e do progresso por saltos. A cultura de nossa gente, de nosso povo é rica e complexa, porém é vista como inferior, subordinada, sujeitada e, por vezes, caricaturada. Em uma única intervenção se pode notar a emersão de demandas de C1 que via conteúdos formais não se teve acesso. Isso demonstra, ainda, que no brincar lúdico e dirigido, a atividade-guia de estudo pode ser requalificada pelos resquícios de fases anteriores, uma vez que são superadas por incorporação, mas nunca subtraídas.

À luz do movimento dialético-histórico, endossamos a importância da inclusão da Cultura Popular nas práticas pedagógicas de inclusão educacional. Terreno arenoso é, portanto, reestruturar os pilares educacionais em voga. Ainda, compreendemos e reconhecemos o esfacelamento histórico do ensino no Brasil via implantação do projeto neoliberal de educação. Logo, nossa proposta versa sobre práticas de inclusão escolar na educação básica que não estão descoladas de um contexto maior: o desmonte do Estado de bem-estar social, a pauperização das práticas, a desvalorização do trabalho, o adoecimento docente, as teorias pedagógicas da pós-modernidade, a lógica mercadológica de ensino, a ampliação do setor privado etc. Assim, destacamos que, assim como reivindicamos a Cultura Popular na educação como um todo, trata-se de uma luta contínua e persistente para a transformação desta realidade da miséria do possível.

REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. Cultura popular e educação: um estudo sobre a Capoeira Angola. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 12, n. 11, p. 1-14, 2007. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v12i11.2. Disponível em: <http://archive.fo/Zq09S>. Acesso em: 10 fev. 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** – DSM-5. Washington: American Psychiatric Association, ed. 5, 2013. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425596.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: <http://archive.fo/xpDEM>. Acesso em: 17 mar. 2017.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**.

São Paulo: Cortez, 1994, p. 93-124.

LEITE, I. B. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999. DOI: 10.1590/S0104-71831999000100006. Disponível em: <http://archive.fo/ysiFt>. Acesso em 23 abr. 2017.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. A diversidade na escola. *In*: LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas**: respostas às diferenças na escola. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 42-51. DOI: 10.1590/0104-4060.51052. Disponível em: <http://archive.fo/BAhHy>. Acesso em 04 abr. 2017.

LEITE, L. P.; SILVA, A. M.; MENNOCCHI, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 89-111, jun. 2011. DOI: 10.5902/1984686X1420 Disponível em: <http://archive.fo/sWgxE>. Acesso em 13 abr. 2017.

MARTINS, L. M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13 n. 52, p. 286-300, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640243>.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p. 345-358, 2011.

NÓBREGA, Z. S. Cultura popular na pós-modernidade. *In*: ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., maio 2008, Salvador. **Anais [...]** Salvador: UFBA, maio 2008, p. 1-16.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>. Disponível em: <http://archive.fo/72imK>. Acesso: 09 fev. 2017.

SILVA, D. R. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Indaial: Ed. ASSELVI, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o Estudo do Desenvolvimento e da Educação da Criança Anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37 n. 4, p. 863-869, [1983] 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000400012.

SOBRE A ORGANIZADORA

MICHÉLLE BARRETO JUSTUS Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2015, especialista em Gestão Escolar pelo Instituto Tecnológico de Desenvolvimento Educacional (ITDE) em 2009, pedagoga graduada pela UEPG em 2002 e graduada em Psicologia pela Faculdade Sant’Anna (IESSA) em 2010. Autora do livro “Formação de Professores em Semanas Pedagógicas: A formação continuada entre duas lógicas”. Atua como pedagoga na rede estadual de ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Altas habilidades 39, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136, 146, 151, 154, 155, 207

Autismo 1, 3, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41

B

Biblioteca inclusiva 61, 62, 63, 64, 66, 67, 113, 116

Biscuit 93, 94, 95, 97

C

Crianças autistas 14, 16, 21, 24, 29, 31, 38

Cultura Popular 1, 4, 5, 7, 8, 12

D

Deficiência visual 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 166, 175

Deficientes auditivos 61, 62

Democratização 143, 144

Desenvolvimento Infantil 1, 23

Design 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 175, 209

Design Universal para a Aprendizagem 163, 164, 165, 166, 167

Dinâmica pedagógica 163

E

Educação básica 12, 22, 26, 32, 47, 57, 127, 134, 137, 155, 174, 188, 215

Educação de Surdos 42, 44, 49, 53, 58, 59, 60, 129, 132, 176, 177, 179, 180, 182, 185, 187, 188, 199, 205, 206

Educação Especial 1, 12, 16, 19, 20, 21, 26, 30, 31, 33, 36, 41, 42, 44, 51, 52, 62, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 90, 92, 93, 94, 109, 110, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 152, 155, 156, 162, 169, 174, 188, 200, 206, 217, 218, 221, 227, 228, 235

Educação Inclusiva 1, 4, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 32, 34, 35, 39, 40, 41, 43, 44, 51, 57, 62, 70, 75, 78, 80, 83, 90, 92, 94, 113, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 136, 138, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 156, 161, 162, 163, 164, 168, 169, 171, 174, 175, 203, 205, 206, 207, 216, 217, 221, 222, 227, 228, 229, 231, 232, 235

Educação Infantil 21, 25, 51, 52, 54, 79, 106, 108, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 141

Ensino 1, 4, 5, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35,

36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236

Ensino alternativo 93

Ensino-Aprendizagem de Inglês como LE 176

Ensino de línguas 182, 187, 188, 190

Estratégias de Ensino 16, 151, 176, 178, 179, 187, 194

H

Habilidades intelectuais 14, 16

História 5, 8, 9, 10, 11, 12, 28, 29, 53, 54, 56, 59, 60, 74, 82, 113, 114, 115, 124, 125, 126, 132, 146, 147, 161, 162, 178, 195, 196, 200, 201, 220, 222

I

Inclusão escolar 12, 14, 16, 22, 32, 33, 39, 60, 70, 75, 123, 125, 126, 129, 131, 135, 136, 137, 141, 142, 144, 145, 151, 155, 157, 162, 189, 200, 201, 203, 218, 235

Inclusão social 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 118, 128, 153, 186, 198

L

Letramento de surdos 190, 193

LIBRAS 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 64, 65, 66, 67, 119, 124, 125, 126, 129, 132, 183, 187, 188, 190, 192, 193, 217, 218

M

Material Didático 95, 96, 97, 98, 102, 176, 185, 187

N

Norbert Elias 42, 43, 45

P

Prática docente 17, 32, 34, 35, 40, 78

Produção de materiais 93, 98

Professor especializado 14, 16, 21, 156

Psicologia Educacional 1

Psicólogo Escolar Educacional 69, 70

R

Relato de Experiência 3, 11, 99, 134, 220, 222, 223, 225

S

Sociedade 2, 5, 6, 12, 17, 19, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 63, 65, 68, 72, 74, 82, 83, 88, 94, 112, 113, 114, 118, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 136, 144, 145, 146, 148, 149, 151, 156, 161, 162, 164, 171, 172, 187, 190, 192, 193, 198, 199, 207, 215, 221, 227, 228

Soroban 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110

Superdotação 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 135, 136

Surdos 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 146, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

T

Trabalho Colaborativo 134, 136, 139, 231, 233, 234, 235

Tradutor Intérprete de Libras 42

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-724-6



9 788572 477246