



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

The background of the cover is a close-up photograph of a wooden surface with a vertical grain. A thick, braided rope, composed of light and dark grey strands, runs vertically down the center of the image. The rope is intricately woven, creating a complex pattern of light and dark bands. The lighting is soft, highlighting the texture of the wood and the rope. A dark grey curved shape is positioned in the upper left, containing the author's name. Another dark grey curved shape is in the lower right, containing the title and publisher information.

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão 2

 **Atena**
Editora

Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

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 Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – 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 Internazionale delle Figlie di 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. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
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 Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
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 Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
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
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
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
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
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

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

A185 Ações e implicação para a (ex) inclusão 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Word Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86002-17-1

DOI 10.22533/at.ed.171200403

1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.

CDD 305.560981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

APRESENTAÇÃO

O que significa “educar”? Para muitos autores no campo da Educação sua forma e aplicação é de diferentes maneiras, na compreensão dos diversos processos que envolvem a aprendizagem, o ensino, a transmissão, a socialização. Sabemos que a educação não se dá apenas na escola – instituição que segue um certo tipo de comunicação e de relação com a autoridade (escolar) preocupada com as possibilidades de progressão linear de estudantes (de uma classe para outra). Passar por novas experiências na forma de aprender-e-ensinar, experiências pluridirecionais de transmissão, não apenas naquela tradicional de professor-aluno, sendo o aluno um receptáculo, a incorporação de outros saberes ao currículo, dinâmicas contemporâneas de processos educativos são alguns temas que têm mobilizado pesquisas no campo da Educação. Este e-book “Ações e Implicação para a (Ex) Inclusão 2”, dedicado ao tema “Educação e questões de como se organiza em torno de reflexões acerca do fazer científico e da relação entre dois campos Exclusão e Inclusão. Os artigos aqui reunidos fazem pensar sobre o lugar que assume o método e os pressupostos epistemológicos na produção das questões que envolvem objetos que tocam aos dois campos tanto na perspectiva da interação/aproximação, quanto na perspectiva das fronteiras teórico-conceituais. Discutem, em diferentes perspectivas, como a (Ex) Inclusão e a suas diferentes abordagens constituem importantes aportes teóricos e metodológicos para a produção de conhecimento fundado na transformação de formas de investigação e de outras possibilidades de enunciação. As experiências de campo, pesquisas originais desenvolvidas em diferentes contextos sobre processos educativos/culturais diversos, nos convida a refletir sobre o que o conhecimento “aproximado” da realidade pode nos revelar sobre o Outro e sobre Nós mesmos.

Desejo a todos uma boa leitura e que os artigos aqui reunidos sejam fonte de inspiração para reflexões sobre o lugar do pesquisador e da pesquisa na produção em Ações e Implicação para a (Ex)Inclusão 2.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR ESCOLAR PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL	
Fabiane Araujo Chaves Thacio Azevedo Ladeira	
DOI 10.22533/at.ed.1712004031	
CAPÍTULO 2	11
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Edivaldo Lubavem Pereira Eduardo Gonzaga Bett	
DOI 10.22533/at.ed.1712004032	
CAPÍTULO 3	24
A REFLEXÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Ivan de Oliveira Silva Silvia Carbone Denise de Almeida Robson Paz Vieira Franklin Portela Correia	
DOI 10.22533/at.ed.1712004033	
CAPÍTULO 4	32
A INCLUSÃO ESCOLAR E O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE	
Cilene Angelica Peres	
DOI 10.22533/at.ed.1712004034	
CAPÍTULO 5	53
ALUNOS COM AUTISMO O RECONHECIMENTO DE SUAS IDENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM	
Marco Antonio Serra Viegas	
DOI 10.22533/at.ed.1712004035	
CAPÍTULO 6	65
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	
Sonia Ribeiro de Lima Solange de Castro Elisabeth Rossetto	
DOI 10.22533/at.ed.1712004036	
CAPÍTULO 7	74
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM UM ALUNO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO	
Silvia Raquel Schreiber Boniati Idorlene da Silva Hoepers	

CAPÍTULO 8 87

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR: VIVENCIANDO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA REDE DE ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Judith Mara de Souza Almeida

Luana Tillmann

DOI 10.22533/at.ed.1712004038

CAPÍTULO 9 95

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERTADO AOS ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTARÉM

Patrícia Siqueira dos Santos

Eleny Brandão Cavalcante

DOI 10.22533/at.ed.1712004039

CAPÍTULO 10 108

ATUAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO SOCIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Edivaldo Lubavem Pereira

Eduardo Gonzaga Bett

Piery Teza

Tatiani Fernandes Teixeira

DOI 10.22533/at.ed.17120040310

CAPÍTULO 11 119

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR: UM PROCESSO DE INCLUSÃO

Silvia Cristina Pereira dos Santos

Renata Souza Vogas

Cintia Soares Romeu

Geilsa Soraia Cavalcanti Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040311

CAPÍTULO 12 132

AValiação e IMPLICAÇÕES PSICOMOTORAS EM ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

Jair Lopes Junior

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

DOI 10.22533/at.ed.17120040312

CAPÍTULO 13 140

CONCEPÇÕES DE GESTORES SOBRE A INFRAESTRUTURA PARA O ATENDIMENTO DO ALUNO PAEE

Camila Elidia Messias dos Santos

Vera Lucia Messias Fialho Capellini

Kátia de Abreu Fonseca

DOI 10.22533/at.ed.17120040313

CAPÍTULO 14 149

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E INCLUSÃO SOCIAL: ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS AO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Jôsi Mylena de Brito Santos
Larissa Gonçalves Moraes
João Carlos dos Santos Duarte
Natália Cristina de Almeida Azevedo
Erika da Silva Chagas
Vânia Silva de Melo

DOI 10.22533/at.ed.17120040314

CAPÍTULO 15 160

ENTRE ATOS E FATOS: DA DISCRIMINAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A CONSCIENTIZAÇÃO HUMANÍSTICA EM UM CAMPUS UNIVERSITÁRIO

Isadora Polvani Barbosa
Lucy Verônica Mendes Garcia David
Marcio Roberto Ghizzo

DOI 10.22533/at.ed.17120040315

CAPÍTULO 16 169

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR CRÍTICA NUMA ESCOLA DO CAMPO: APRENDIZADOS E DESENVOLVIMENTOS MÚTUOS

Caroline Boaventura Czelusniak
Roger Alloir Alberti
José Alexandre de Lucca

DOI 10.22533/at.ed.17120040316

CAPÍTULO 17 178

DO PIQUE PEGA ÀS GARGALHADAS: APRENDENDO COM AS DIFERENÇAS

Lívia Mello Lopes de Almeida

DOI 10.22533/at.ed.17120040317

CAPÍTULO 18 189

INCLUSÃO E PERTENCIMENTO: APROPRIAÇÕES DE HISTÓRIAS EM UM AMBIENTE DE ESCOLARIZAÇÃO

Caroline Boaventura Czelusniak
Roger Alloir Alberti
José Alexandre de Lucca

DOI 10.22533/at.ed.17120040318

CAPÍTULO 19 201

POSSIBILIDADE RUMO À INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO IFRS: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cláudia Terra do Nascimento Paz
Cláudia Medianeira Alves Ziegler

DOI 10.22533/at.ed.17120040319

CAPÍTULO 20 211

PARATY: POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Waleska Souto Maia

Mariana Roque Lins da Silva
Erica Silvani Souza
Isabel Rodrigues Monteiro

DOI 10.22533/at.ed.17120040320

CAPÍTULO 21 220

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM COMUNIDADES QUILOMBOLA E PESQUEIRA

Mequias Pereira de Oliveira
Odinilton Pacheco de Deus
Raquel Amorim dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.17120040321

CAPÍTULO 22 234

CONCEPÇÕES DE PAIS COM FILHOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ENTENDIMENTO DOS PAIS ACERCA DAS DEFICIÊNCIAS NA CIDADE DE BELÉM (PA)

Marcelo Marques de Araujo
Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo
Isabel Lopes Valente

DOI 10.22533/at.ed.17120040322

CAPÍTULO 23 248

AMARRAS E ARMADILHAS DO CURTA DE ANIMAÇÃO *CUERDAS*

Lidnei Ventura
Simone De Mamann Ferreira
Klalter Bez Fontana

DOI 10.22533/at.ed.17120040323

CAPÍTULO 24 258

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E INCLUSÃO DE SURDOS NA UNIVERSIDADE A PARTIR DO EVENTO ARTES & LIBRAS EM CICLO

Natália Schleder Rigo
Bianca de Oliveira
Érica Caléfi

DOI 10.22533/at.ed.17120040324

CAPÍTULO 25 276

EDUCAÇÃO SEXUAL: AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A (EX)INCLUSÃO DA SEXUALIDADE, DO CORPO E DO GÊNERO E DE SUAS EXPRESSÕES

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Melissa Camilo
Débora Cristina Machado Cornélio
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Corrêa
Andreza De Souza Fernandes
Marilurdes Cruz Borges
Monica Soares
Fernando Sabchuk Moreira

DOI 10.22533/at.ed.17120040325

SOBRE A ORGANIZADORA.....	300
ÍNDICE REMISSIVO	301

A IMPORTÂNCIA DO MEDIADOR ESCOLAR PARA POTENCIALIZAR O PROCESSO DE BRINCAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Data de aceite: 20/02/2020

Data de submissão: 10/12/2019

Fabiane Araujo Chaves

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/8028353763361164>

Thacio Azevedo Ladeira

Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis/SC
<http://lattes.cnpq.br/1103479597827933>

RESUMO: A inclusão escolar se apresenta como um desafio para a realidade da escola e propõe a busca de alternativas flexíveis para o desenvolvimento educacional. O mediador escolar pode fazer parte deste processo acompanhando o educando durante o dia letivo, potencializando a socialização e aprendizagem, atuando como um facilitador das tarefas escolares por meio da adaptação curricular. A utilização do lúdico como alternativa para inclusão pode ser muito eficaz, pois se apresenta como outra via de aprendizagem para as pluralidades presentes na escola que tem modos de aprender igualmente diversos, como em casos de alunos cegos. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p.15) o deficiente visual é aquele que “tem uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão

que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. Temos visto que os deficientes visuais, em geral, não são estimulados pela escola a participar das atividades cotidianas, de modo que se cria um sistema paralelo de exclusão num aparente modelo de inclusão, uma prática de in/exclusão (VEIGA-NETO, 2011). Desse modo, esta pesquisa exploratória propõe um levantamento teórico realizado a respeito desta temática, no sentido de acolher as necessidades das pessoas com deficiência visual oferecendo uma alternativa a partir do brincar para potencializar seu desenvolvimento escolar e social.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual; Professor Mediador; Brincar; Inclusão.

THE SCHOOL MEDIATOR AS A POTENTIATOR IN THE BLIND CHILD'S PLAY PROCESS

ABSTRACT: School inclusion presents a challenge to the reality of the school and proposes the search for flexible alternatives for educational development. The school mediator can be part of this process accompanying the student during the school day, enhancing socialization and learning, acting as a facilitator of school tasks through curriculum adaptation.

The use of play as a means for the inclusion can be very effective, as it presents itself as another way of learning for the pluralities present in the school that have equally diverse ways of learning, as in the case of blind students. According to Sá, Campos e Silva (2007, p.15) the visually impaired are those who “have a severe or total alteration in one or more of the elementary functions of vision that irreversibly affects their ability to perceive color, size, distance, shape, position or movement in a more or less comprehensive field”. We have seen that the visually impaired, in general, are not encouraged by the school to be part of daily activities, which creates a parallel system of exclusion in an apparent model of inclusion, a practice of in / exclusion (VEIGANETO, 2011). Thus, this exploratory research proposes a theoretical survey about this theme, to accommodate the needs of visually impaired people offering an alternative from play to enhance their school and social development.

KEYWORDS: Visual impairment; School mediator; Play; Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A brincadeira ocupa papel fundamental na vida das crianças. Sabemos que é na infância onde muitos conceitos são aprendidos a partir do brincar, bem como novas amizades se estabelecem de acordo com os tipos de brincadeiras. Segundo Vigotsky (2007), a criança está imersa no mundo social desde o nascimento, e ao se apropriar deste, consegue internalizar os conceitos que o mundo lhe apresenta, mostrando assim, a importância do brincar.

Para que consiga compreender a visão de mundo, além da família, os professores também possuem uma função importante. Em sua pesquisa sobre o brincar e a mediação na escola, Navarro e Prodocimo (2012) destacam que no processo de aprendizagem o professor faz o papel de mediador como algo externo a brincadeira. Neste sentido, a escola também é fundamental, pois neste espaço é possível estabelecer mediação especializada pelos profissionais da área da educação, bem como realizar brincadeiras com intuito de aprender, mesmo sem que as crianças percebam.

O horário do intervalo ou recreio é onde acontecem as brincadeiras de maneira mais livre e espontânea. Para as crianças que enxergam (ou videntes) é automático a ação de sair da sala de aula e ir direto para o pátio brincar. Em seguida encontram um ou mais amigos e logo se distraem durante todo o tempo livre. Entretanto, como é esta questão para as crianças cegas? Sabemos que nem sempre estas crianças possuem facilidade para socializar, seja por timidez ou até mesmo pelo receio por parte das outras crianças. Por este motivo buscou-se procurar artigos que falem sobre o “brincar” para a criança cega, ou com deficiência visual total, bem como sobre a importância do professor mediador neste processo de inclusão.

Em pesquisa na base de dados Scielo, onde estão anexados muitos artigos

científicos de pesquisas acadêmicas, foram encontrados apenas 4 artigos a respeito desta temática, quando procurados pelas palavras “brincar deficiência visual” e “brincar cega”, referindo-se a utilização da brincadeira pela criança com deficiência visual ou cega. Poucas outras pesquisas foram encontradas quando utilizada a busca por “mediador cega”, “mediação cega”, “interação cega” e alguns sinônimos destas temáticas. Sendo assim, sabendo da importância desta mediação por meio da brincadeira entre crianças cegas e videntes, destaca-se o quanto é necessário que sejam desenvolvidos novos trabalhos, pois é uma área que merece destaque para que possa orientar cada vez mais as ações dos profissionais da área da educação. Com este intuito, surge essa pesquisa de caráter exploratório (GIL, 2002, P. 41), a fim de proporcionar “maior familiaridade com o tema”, bem como, sendo classificada como bibliográfica, onde de acordo com o autor, utilizou-se artigos como fontes de informação e a análise qualitativa das informações obtidas.

2 | DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceituando a Deficiência Visual

Dados do IBGE do ano 2000 mostram que é considerável o número de pessoas em nosso país que possuem algum tipo de deficiência. Estes, somam cerca de 14,5%, mais de 1 décimo da população. Se considerarmos a população Mundial e em relação a deficiência visual, dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) mostram que passaram de 161 milhões de pessoas, sendo destas, mais de 37 milhões seriam cegas totais. No Brasil a estimativa está em torno de 1,2 milhões de cegos. (GASPARETTO, 2012).

A fim de conceituar a deficiência visual total, ou cegueira, temos como orientação do MEC, descrito por Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) como

[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdocegueira) ou a outras deficiências.

Embora seja uma realidade que tenhamos um número alto de pessoas com deficiência e também, a cada dia mais estas estão inseridas na rede regular de ensino, pouco ainda se sabe lidar com estas questões. No que se refere a deficiência visual, “a falta da visão desperta curiosidade, interesse, inquietações e não raro, provoca grande impacto no ambiente escolar. Costuma ser abordada de forma pouco natural e pouco espontânea porque os professores não sabem como proceder em relação

aos alunos cegos.” (SÁ, CAMPOS E SILVA, p. 22). Este é um dos motivos que justificam a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação em cursos que possibilitem instrumentalização para lidar com as diferenças, bem como a realização de pesquisas que mostrem a necessidade desta interação e trabalho realizado pelos profissionais da educação.

2.1.1 Deficiência Visual e Inclusão

Ao longo dos anos as pessoas com deficiência alcançaram inúmeras conquistas sociais, e com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que se refere à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que propõe e assegura a promoção “em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015), foi possível, também, ocupar novos espaços, dentre eles, o escolar.

Quando pensamos ou falamos sobre deficiência, nos vem em mente a ideia de uma falta anatômica, como de um membro, ou neste caso, de um sentido. Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 65) discorrem que a deficiência “é um conceito que denuncia a relação de desigualdade imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos”. Para estes autores, a deficiência é vista como algo externo ao sujeito, ou seja, a partir das barreiras impostas pela sociedade. Em um lugar que é acessível à todos, a deficiência passa despercebida. Entretanto, quando não há acessibilidade, a “falta” de evidencia, não sendo um ambiente inclusivo. Neste ponto de vista, opondo-se ao modelo médico, a deficiência é vista como algo social, em que a sociedade é deficiente por não promover acesso à todos, e não o sujeito.

Quando falamos em inclusão, podemos relacionar a questão da deficiência com a ideia de normal e de normalidade. De acordo com Machado (2004) “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito” (p.2). Assim, Inclusão propõe, modificar o ambiente, com práticas que legitimem as singularidades, potencializando a vivência coletiva.

Quando o educando passa a ocupar a escola sem que a mesma se modifique para recebê-lo, mas antes, espera que o sujeito inserido se adeque aos espaços e normas colocadas, não se pode falar em inclusão, mas em integração escolar. Nesse molde, a diferença é compreendida como anormalidade, acentuando a necessidade de enquadramento, negando as diversas formas de ser e estar no mundo.

Além disso, é importante se atentar para as possíveis correções que são necessárias de se realizarem com as crianças cegas, como por exemplo, os maneirismos. Os autores relatam que “algumas crianças cegas congênitas podem manifestar maneirismos, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a

falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção.” (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 21). Alguns exemplos são os movimentos repetitivos das mãos, balançar a cabeça com frequência, fala descontextualizada, entre outros. Estes ocorrem principalmente quando as crianças estão ociosas, e precisam ser identificados a fim de que não permaneçam, pois em alguns casos acabam por ser confundidos até mesmo como uma deficiência secundária. Nesse sentido, a compreensão do educador mediador sobre a criança é fundamental, podendo realizar ações que promovam comportamentos positivos no ambiente em que está inserida.

2.2 A Importância do Brincar na Escola

Diversos autores citam a brincadeira do “faz de conta” como uma das principais promotoras do desenvolvimento. Lira e Rubio (2014, p.1) acreditam que “a brincadeira é uma maneira surpreendente de aprendizagem, além de promover a integração entre as crianças”. As autoras discorrem, a respeito da importância do brincar, que é tão necessário para a criança quanto outras atividades de sua vida, tais como descansar e se alimentar, pois é uma maneira de estabelecer relações com o grupo, consigo mesma e com o mundo.

Na verdade, toda a brincadeira não deixa de ser um faz de conta que recria situações reais e imaginárias. Desta forma, as crianças inventam regras, criam materiais, utilizam o espaço seja ele grande ou pequeno. Brincadeira, conforme Lira e Rubio (2014), é onde o lúdico entra em ação, sendo expressado por meio de brinquedos ou jogos, na maioria das vezes. Independe de tempo e dos objetos ou do espaço, possibilitando que a criança crie, recrie e reinvente utilizando sua imaginação.

Sobre este aspecto Ruiz e Batista relatam que

Isso é especialmente verdadeiro quando a atividade assume um caráter relativamente livre (uma vez que crianças estão sempre sob supervisão), com possibilidade de iniciativas e elaboração de diferentes modalidades de brincadeira. Entretanto, essa atividade pode ser prejudicada em crianças com deficiência. [...] Em situações de brincadeira faz de conta, é importante pensar na maneira como a criança cega pode participar das mesmas. (2014, p. 210-211).

Não há dúvidas de que as crianças cegas podem se relacionar com as demais, de maneira eficaz e dar segmento a quase que qualquer tipo de brincadeira. Mas em alguns destes momentos precisa-se da mediação para que seja possível. Ainda há receio e algumas crianças acabam sempre com as mesmas amigas, por exemplo, podendo deixar de lado aquele que é diferente por algum motivo. Ruiz e Batista (2014) salientam a importância do educador como adulto mediador nas interações das crianças, possibilitando que ela possa construir uma imagem positiva de si,

percebendo suas potencialidades e capacidades de se desenvolver socialmente. “Nesse sentido, é importante analisar as formas como a criança com deficiência visual se relaciona com parceiros e que mecanismos facilitam seu engajamento nos grupos e sua participação ativa.” (p. 212). Desta forma, a cada vez mais estará inserida e ativa nos processos de socialização, como por exemplo, o brincar.

No que se refere a interação entre crianças cegas e videntes, Franca-Freitas e Gil (2012) em suas pesquisas destacam a importância para as crianças cegas, pois a partir dessa relação com o outro acabam confrontando suas semelhanças a fim de construir sua identidade, favorecem a construção da imagem corporal, possibilitam o aumento do repertório de habilidades sociais e de comunicação, entre outros. Sendo assim, privar as crianças deste tipo de situação pode causar prejuízos em seu desenvolvimento, pois deixará de adquirir conceitos que lhe auxiliarão na constituição enquanto sujeitos.

Destaca-se, neste processo, a importância do professor como mediador da brincadeira. Lira e Rubio (2014) salientam que a brincadeira não pode acontecer de qualquer jeito. Esta, deve ser mediada, entretanto, não a ponto de deixá-la ocorrer livremente, conforme a intenção das crianças. A presença do educador é necessária, pois pode ser requisitada em determinado momento, enquanto brincam.

2.2.1 O Mediador Escolar no Processo de Inclusão

A prática vai de encontro à orientações legais presentes na Lei Nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e na Lei Nº12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Mesmo sem mencionar o termo “mediador escolar”, ambas apontam para a necessidade de um profissional acompanhante de formação especializada que ofereça suporte escolar.

O trabalho do mediador escolar representa uma forma de materialização do exposto, como possibilidade de garantia de direitos e alcance de necessidades. Porém, apesar de necessária, a atividade se encontra numa condição de fragilidade, pois a profissão ainda não é regulamentada, motivo que reforça a necessidade de pesquisas sobre o tema, na busca de evidenciar o trabalho do mediador, como pretende a pesquisa em questão.

De acordo com Mousinho (*et al.*, 2010), a atuação do mediador segue no sentido de ampliar e não de limitar. Assim, não se pode restringir o trabalho à sala de aula, nem limitar o empenho apenas à criança que ele acompanha. O mediador escolar enquanto inventor de sua prática deve criar pontes para que o educando explore diferentes ambientes e situações escolares, funcionando como apoio para experiências na sala de aula e extraclasse, com os colegas da turma, professora

e demais componentes da escola, ampliando o repertório de interesse do aluno, consolidando saberes já adquiridos e oportunizando novas vivências e modos de estar no mundo.

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípio sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento (...) sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente. (MOUSINHO *et al.*, 2010, p. 94)

Encarregado de tais tarefas, o profissional deve assumir uma postura ética e política em direção às práticas criativas que carreguem o sentido de descobertas, não normatizantes e não medicalizantes. As possibilidades resultantes desse posicionamento são potentes para desinstalar processos de colonização no outro e inaugurar vias de atuação legitimadoras da singularidade do sujeito em situação de inclusão.

É importante ressaltar que a presença do mediador escolar, embora legítima, não representa extinção de problemas no processo inclusivo escolar. Pelo contrário, se há a figura do mediador é porque todos os recursos da escola para inclusão do educando já foram esgotados. Objetivando estimular a autonomia do aluno, o trabalho do mediador deve ser no sentido de promover desenvolvimento para que o aluno se torne capaz de vivenciar a experiência escolar por meio de suas próprias capacidades.

Para produção de práticas realmente potentes, é preciso trabalhar no sentido de acolher a singularidade do outro, mesmo que aparentemente esse outro não se adeque ao nosso modelo de ser e estar no mundo, pois “o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que daquilo que não queremos e não podemos reconhecer em nós mesmos através dos outros”. (CROCHIK, 2006, p. 14).

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma. (SKLIAR, 2003, p 39)

A postura de resistência do diferente, pautada em padrões e normas pré-definidas, dá origem ao preconceito. Ele está presente no ambiente escolar nas comparações realizadas pelos profissionais da educação, nos diagnósticos de corredores pautados por estereótipos ou quando direcionam a dificuldade de

aprendizagem à família ou a qualquer outro sistema que possa ser culpabilizado, que não seja o sistema educacional. “Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda” (COLLARES e MOYSÉS, 2010, p. 208). Resultado disso é um processo contaminado pela lógica medicalizante, cada vez mais presente no ambiente escolar, tornando comum dentro da escola termos da área da saúde, provocando estigmas, construindo o fracasso escolar.

O movimento mais grave do processo de medicalização é que ele serve exclusivamente para confirmar suspeitas de professores e médicos. As crianças passam a ser vistas como deficientes incapazes de aprender, e são submetidas ao consumo de doses aviltantes de drogas psicotrópicas, vivendo de diagnósticos e remédios. (GARRIDO e MOYSÉS, 2010, p. 158).

Os professores acabam envolvidos nesse processo quando perdem de vista a potência de sua função e passam a encaminhar os alunos para especialistas da área da saúde que, por sua vez, ditam padrões e normas para a escola, espaço que pouco entendem. Transferir a responsabilidade pode significar para o professor a perda da gestão de sua sala de aula e sintomas de um olhar adoecido, desacreditado de sua própria prática, que perdeu com o tempo o encantamento e poesia presentes no fazer docente.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão vem ocorrendo nos diversos âmbitos, e na escola não é diferente. Como vimos, a pessoa com deficiência vem ganhando espaço e tendo a possibilidade de cada vez mais, equiparar-se as demais, o que tempos atrás não ocorria. Entretanto, para que este processo tenha êxito são muitos os “atores envolvidos”. Destaca-se, no âmbito educacional, o papel do mediador, pois este estará atuando no dia a dia com a criança cega.

Como responsável por atuar mediando o processo pedagógico da criança cega, a brincadeira pode ser incluída como uma de suas “tarefas”, pois o professor tem conhecimento necessário para compreender o quanto esta atividade é importante na infância. Além de interferir positivamente no aprendizado, a socialização também se intensifica com o processo de brincar. Sendo assim, esta relação entre brincar com as demais crianças é fundamental para todos, principalmente àquelas com deficiência.

A pesquisa em questão não propõe esgotar o tema trabalhado por ser de caráter exploratório. Sendo assim, são necessárias mais pesquisas que abordem esta temática, bem como, que ocorra a divulgação destes conhecimentos aos profissionais que trabalham em escolas, seja por meio de capacitações, eventos, seminários entre outros, a fim de difundir subsídios teóricos para práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 24 mai. 2019

_____. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 mai. 2019.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar**: a medicalização do processo ensino aprendizagem. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos/ organizadores Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, **Direitos Humanos e Justiça**. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos. V. 6, n. 11. Dez 2009. p. 65 – 77. Disponível em: <https://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/445643/mod_resource/content/1/Deficiencia%20Direitos%20Humanos%20e%20justi%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FRANCA-FREITAS, Maria Luiza Pontes de; GIL, Maria Stella Coutinho de Alcântara. **Interação social de crianças cegas e de crianças videntes na educação infantil**. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 16, n. 2, p. 317-327, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mai. 2019.

GARRIDO, Juliana; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar**. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (orgs.). Medicalização de crianças 57 e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p.149-161.

GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. **Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas: deficiência visual**. In.: As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar Bortolini Poker, Sadao Omote (org). Marília. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. P. 160-183. Disponível em: <https://www.moodle.udesc.br/pluginfile.php/496484/mod_resource/content/1/As%20tecnologias%20nas%20pr%C3%A1ticas%20pedag%C3%B3gicas%20inclusivas.pdf>. Acesso em: 14 de fev de 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – v. 5, nº 1, 2014. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/4641651-A-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil.html>>. Acesso em: 14 mai. 2019.

MACHADO, A. M. **Educação inclusiva**: de quem e de quais práticas estamos falando? In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27, 2004, São Paulo. São Paulo: USP, 2004, s/p.

MOUSINHO, R. et al. **Mediação escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. Revista Psicopedagogia, São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, v. 27, n. 82, 2010.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2019.

RUIZ, Leticia Coelho; BATISTA, Cecília Guarnieri. **Interação entre crianças com deficiência visual em grupos de brincadeira.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 20, n. 2, p. 209-222, jun 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mai. 2019.

SÁ, Elisabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Miryam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado.** Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dv.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2019.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros:** diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ÍNDICE REMISSIVO

A

A inclusão escolar 1, 11, 16, 17, 32, 34, 35, 36, 39, 48, 50, 64, 68, 116, 117, 147, 148, 234, 235, 245
Altas habilidades/superdotação 89, 90, 132, 134, 135, 136, 138, 139, 141
Ambiente de escolarização 189
Aprendizados 169, 178, 179, 181, 186
Artes 23, 102, 132, 134, 258, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 279, 285, 291
Atendimento educacional especializado 10, 41, 53, 74, 75, 76, 78, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 119, 121, 131, 147, 151, 201, 203, 204, 209, 210, 224, 229, 233
Atendimento pedagógico domiciliar 119, 120, 130, 131
Autismo 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 80, 153, 207
Avaliação 77, 85, 93, 95, 99, 102, 103, 123, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 143, 147, 148, 152, 153, 160, 173, 204, 233

C

Comunidades quilombola 220, 225, 231
Corpo 4, 39, 81, 85, 133, 139, 161, 164, 167, 175, 204, 217, 265, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 295, 296, 297, 298, 299

D

Deficiência intelectual 11, 15, 17, 19, 20, 22, 64, 73, 153, 154, 207, 226, 233, 236
Deficiência visual 1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 88, 91, 232, 238, 242
Desenho universal 53, 54, 55, 57, 58, 60, 63, 146, 147, 148

E

Educação ambiental 149, 150, 151, 152, 158, 159
Educação decolonial 211, 212
Educação no brasil 24, 25
Educação sexual 47, 163, 168, 246, 247, 276, 278, 296, 298, 300
Ensino fundamental 11, 15, 26, 77, 108, 109, 115, 116, 142, 148, 178, 184, 195, 211, 221, 232, 236, 297
Escola do campo 169, 172, 177
Escolarização 47, 59, 130, 140, 141, 147, 175, 177, 189, 192, 199, 220, 221, 223, 228, 229, 232
Étnico-racial 117, 160, 168
Exclusão 1, 18, 24, 29, 33, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 67, 78, 79, 82, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 174, 175, 191, 231, 247, 276

G

Gênero 32, 33, 34, 39, 42, 43, 44, 47, 48, 50, 115, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 168, 175, 190, 250, 270, 276, 277, 278, 279, 283, 284, 287, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299

Gestão escolar 108, 109, 110, 114, 116, 140

Gestores 17, 111, 116, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 220, 231

H

Humanística 160

I

Identidades 7, 26, 53, 57, 61, 62, 71, 168, 288, 294, 297, 298, 299

Inclusão de surdos 105, 258, 261

Inclusão escolar 1, 11, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 48, 49, 50, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 76, 94, 95, 116, 117, 128, 135, 140, 142, 143, 147, 148, 184, 187, 188, 190, 194, 200, 209, 220, 221, 225, 232, 233, 234, 235, 245

Inclusão social 4, 22, 37, 60, 108, 109, 110, 116, 129, 148, 149, 151, 174, 175, 200, 225

Institucionalização 25, 114, 118, 201, 204, 206, 207, 208, 210, 251

L

Libras 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 244, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275

Linguística 101, 106, 244, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 271, 275

M

Mediador escolar 1, 6, 7

N

Necessidades especiais 13, 14, 16, 18, 21, 22, 71, 72, 116, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 185, 191, 236, 246

Nome social 32, 34, 48, 50, 51, 52

P

Pae 140, 141, 142, 146, 147

Pertencimento 27, 54, 57, 61, 189, 199, 216

Política 6, 7, 9, 25, 28, 36, 37, 45, 46, 48, 50, 73, 75, 76, 78, 85, 89, 93, 95, 97, 98, 105, 106, 110, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 121, 129, 130, 187, 191, 199, 200, 203, 204, 208, 209, 210, 218, 225, 229, 231, 232, 246, 261, 266, 271, 275, 288, 297

Processo de brincar 1, 8

Psicologia escolar 52, 169, 170, 171, 172, 177, 189, 194, 195, 199, 200

Psicologia histórico-cultural 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 169, 177

R

Rede de ensino básico 87

S

Sexualidade 39, 47, 51, 239, 240, 241, 247, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 287, 288, 289, 292, 295, 296, 297, 298, 299, 300

Superior 13, 26, 29, 30, 73, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 111, 115, 134, 137, 138, 161, 162, 163, 164, 202, 208, 209, 218, 242, 259, 262, 270, 275, 280, 292

T

Técnico e tecnológico 87

Tecnologias assistivas 9, 53, 54, 92, 220, 221, 222, 225, 226, 227, 228, 230, 231, 233

Transexuais 32, 34, 37, 50, 51, 52

Travestis 32, 34, 37, 50, 51, 52

U

Universidade 1, 11, 24, 31, 65, 73, 95, 108, 117, 118, 119, 132, 136, 139, 140, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 177, 183, 189, 200, 220, 222, 232, 233, 234, 246, 247, 248, 258, 259, 261, 262, 263, 270, 275, 296, 300

 **Atena**
Editora

2 0 2 0