

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

Volume 2

EDITORA



UnB

Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)





Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)
Ana Flávia Magalhães Pinto
Andrey Rosenthal Schlee
César Lignelli
Fernando César Lima Leite
Gabriela Neves Delgado
Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo
Liliane de Almeida Maia
Mônica Celeida Rabelo Nogueira
Roberto Brandão Cavalcanti
Sely Maria de Souza Costa

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias

Volume 2



Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Gabriela Mietto | Diva Maciel (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Emilly Dias
Preparação e revisão	Ana Alethéa Osório
Diagramação	Wladimir de Andrade Oliveira



Este trabalho está licenciado com uma
licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)

Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF
CEP: 70910-900
Telefone: (61) 3107-3700
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília – BCE/UNB)

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da
 educação aos processos de inclusão [recurso
 eletrônico] : trajetórias / organizadoras
 Silviane Barbato ... [et al.]. – Brasília :
 Editora Universidade de Brasília, 2023.
 v.

 Formato PDF.
 ISBN 978-65-5846-106-7 (v. 2).

 1. Educação inclusiva. 2. Desenvolvimento
 humano. 3. Inclusão escolar. I. Barbato, Silviane
 (org.).

CDU 376

Sumário

Apresentação . 10

Trajetórias em práticas . 14

Capítulo 1 . 15

Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar

*Valéria Marques de Oliveira | Priscila Pires Alves
Márcio Souza Santos | Luana Freitas de Luquez Cruz
Carolina Gonçalves da Silva Fouraux*

Narrativas: interação eu-mundo .	17
Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade .	23
Profissional como mediador da narrativa emancipatória .	25
Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3 .	27
Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos .	30
Narrativa emancipatória: um desafio profissional .	32
Comentários conclusivos .	35

Capítulo 2 . 42

Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos: a democracia vista por dentro da escola

Maristela Rossato | Fabrícia Teixeira Borges | Roseane Cunha

Escolas inclusivas: reflexões sobre o grupo social sujeito da inclusão .	43
Professores inclusivos: reflexões sobre o sujeito nas ações relações pedagógicas .	46
Estudantes incluídos: reflexões sobre o sujeito na aprendizagem escolar .	49
Relatos da experiência de uma professora inclusiva .	50
Comentários conclusivos .	55



Capítulo 3 . 58

Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotado: garantias, discrepâncias, cenários e possibilidades

Jane Faria Chagas-Ferreira

- Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação . 59
- Discrepâncias entre os dispositivos legais e a realidade do Atendimento Educacional Especializado ao aluno superdotado . 60
- Os estudantes com altas habilidades/superdotação: público-alvo das políticas de inclusão . 63
- O enriquecimento curricular, estratégias de aceleração curricular e as salas de recursos: estratégias e possibilidades . 67
- Comentários conclusivos . 72

Capítulo 4 . 85

Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

Júlia Cristina Coelho Ribeiro | Silviane Barbato

- A polifonia do discurso e as demandas atuais de inclusão . 87
- A contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência . 89
- O lugar social da deficiência e a mediação dos professores regentes e dos professores do AEE . 93
- AEE formação continuada: a perspectiva do Ensino Dialógico . 97
- O modelo de escola inclusiva é um conceito em transição . 103
- Comentários conclusivos . 105

Capítulo 5 . 113

El desarrollo de trayectorias de identificación en estudiantes españoles con dificultades de aprendizaje

Jesús Rubio-Jiménez | María Fernanda González

- Cultura, escuela e identidades: la identidad desde un enfoque sociocultural . 114
- La escuela como contexto regulador de la experiencia . 115
- Identidades en acción . 117
- La identidad como producto discursivo . 120
- Identidad narrativa . 121
- Trayectorias de identificación . 122

Niveles de análisis y modelos locales de identidad . . .	126
“Buenos” y “malos” estudiantes . . .	128
Conclusiones . . .	134

Capítulo 6 . . . 140

Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

Kátia Rosa Azevedo

E quando os Outros ascendem ao Ensino Médio... . . .	149
Comentários conclusivos . . .	160

Capítulo 7 . . . 169

Desafios no processo de inclusão da pessoa com transtornos do espectro do autismo: o uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem

Patrícia Rebeca Silva Morato Mello | Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves | Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha

Conhecendo o autismo: histórico, definição, causas e diagnóstico . . .	170
Entre pais e filhos autistas . . .	179
O autismo e os desafios para inclusão numa perspectiva dialógica . . .	181
Linguagem: uma nova forma de se comunicar . . .	183
Ecolalia . . .	184
Adaca: um método facilitador . . .	185
Comentários conclusivos . . .	189


Práticas reflexivas . . . 194

Capítulo 8 . . . 195

A equoterapia na escolarização da criança com transtorno do espectro autista: o trabalho colaborativo com cavalos na prática inclusiva

Francelina de Queiroz Felipe da Cruz | José Ricardo da Silva Ramos

As ações escolares e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades . . .	196
Autismo, equoterapia e o Outro primordial: desafios na inclusão . . .	198
Inclusão escolar pela equoterapia: como atua uma equipe interdisciplinar . . .	199
Equoterapia, inclusão e interação social no contexto de práticas colaborativas . . .	201



Equoterapia e a compreensão de si em si no contexto da aprendizagem: narrativas e reflexões para além do TEA . 204
Comentários conclusivos . 208

Capítulo 9 . 211

Criança, família e escola na inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e com baixa visão

Patrícia Cristina Campos Ramos | Dione Eduardo da Silva Fernandes

Importância das relações família-escola na efetivação do processo de inclusão . 212
Ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais no caso de Biel . 214
O estudo do processo de inclusão escolar de Biel . 221
a) A importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e a inclusão de Biel . 225
b) A toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno, relacionando seu acometimento às NEE . 229
c) A existência de inclusão efetiva ou exclusão velada do aluno por si mesmo, pelos alunos regulares e professores . 231
Considerações a respeito do caso de Biel . 233
Comentários conclusivos . 236

Capítulo 10 . 244

Protagonismo em crianças do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão

Lowanny de Souza Versiane | Rossana Beraldo

A cultura inclusiva como um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída . 247
Uma perspectiva ética e êmica para ouvir as crianças e aprender com elas . 250
A prática dialógica como fonte potencial do protagonismo em crianças . 253
Comentários conclusivos . 261

Capítulo 11 . 266

Educação Inclusiva e desafios político-pedagógicos:
a organização da escola contemporânea à luz da
Teoria Crítica

Élida Soares de Santana Alves | Allan Rocha Damasceno

- Percursos... trilhas... caminhos: concepção metodológica . 268
- Análises e discussões... pensando a escola inclusiva contemporânea . 268
- Comentários conclusivos . 278

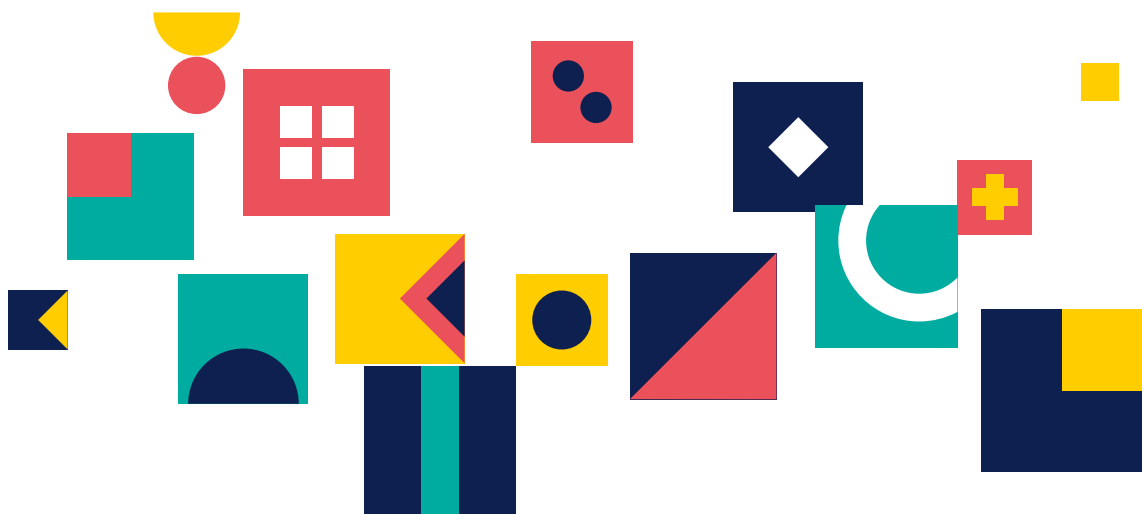
Capítulo 12 . 281

Projeto de desenvolvimento compensatório da
Deficiência Intelectual: aprendendo inglês na inclusão

Fabiola Ribeiro de Souza

- O projeto Speaking English in the 2014 World Cup . 283
- Descrição detalhada da experiência . 285
- Considerações sobre o projeto . 290
- Comentários conclusivos . 292

Sobre os autores . 296



Apresentação



O segundo volume da série *Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: trajetórias*, oferece-nos a oportunidade de acompanhar trajetórias e práticas reflexivas na Educação Especial nos sistemas de ensino. Os processos que delineiam a temática da inclusão nos auxiliam nos desafios de um fazer que acolhe concretamente a diversidade e garante o acesso democrático de todos ao espaço de escolarização de forma ampla, plural e emancipatória.

Mudanças na escola oportunizam mudanças nas práticas nas comunidades e sociedade. As parcerias na Educação Inclusiva são um bem de todos e envolve a mudança na dinâmica escolar, que transformam a todos não apenas em termos de habilidades, mas também em valores éticos na convivência saudável e harmoniosa entre o *eu-outro* – que se realiza no *nós*.

Este segundo livro é resultado do fortalecimento dos diálogos entre universidade-escola e de uma longa parceria de grupos do Laboratório de Pesquisa e Inovação *Ágora-Psyché* – Psicologia no Espaço Público e suas Interdisciplinaridades com os diferentes laboratórios do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, grupos de pesquisa, do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, grupos de trabalho parceiros na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) e pesquisadores colaboradores da América do Sul que se reuniram para dialogar, escrever e publicá-lo. Partimos da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia Dialógica para promover novas reflexões para o fazer cotidiano, concreto e inovador, enfocando relatos de professores, estudantes, famílias em suas trajetórias na inclusão.

Para nós, as políticas públicas realizadas no diálogo dos profissionais que vivenciam essa realidade no cotidiano das escolas apontam para soluções conjuntas que atendam as singularidades de cada criança, adolescente e adulto. Em condições saudáveis de vivência e suporte mútuo, num ambiente que

se orienta para o aprendizado de estudantes e professores. A autonomia e a convivência profissional e interdisciplinar entre professores são fundamentais para as propostas de formação continuada que nossos grupos vêm realizando.

A Educação Inclusiva, considerada como um requisito fundamental de sociedades democráticas, vem sendo implementada pelos profissionais envolvidos com a construção da educação de qualidade, sejam eles professores em classes e escolas inclusivas, formadores ou responsáveis pela elaboração e atualização das políticas públicas. Embora ainda carregada de ambiguidades conceituais e divergências entre especialistas e educadores, especialmente quanto aos seus aspectos teórico-práticos, tem-se observado um expressivo incremento de estudos e publicações sobre o tema da inclusão.

Os textos que compõem o livro defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico que geram novas culturas, novas práticas e soluções para cada caso. Este volume aborda temas relevantes à discussão, visando, assim, promover a qualificação de professores e de profissionais ligados à educação e áreas afins, que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, em hospitais, em associações e diferentes contextos educacionais digitais e analógicos.

Entre as políticas instituídas que dão a garantia do acesso à Educação Inclusiva e às suas práticas, há caminhos que precisam ser partilhados de forma a contribuir para a integração de saberes e fazeres e que possibilitem reflexões sobre esse movimento. Assim, a condição de um viver inclusivo constitui uma conjunção de fatores que precisam levar em conta o caráter idiossincrático de cada sujeito e o modo como desenvolve suas potencialidades, função do meio escolar e também do seu campo social. Diante da demanda urgente de uma formação continuada, desejamos que os capítulos que elegemos como relevantes para este volume possam introduzir os educadores nessa problemática e também desencadear reflexões e ações situadas para o desenvolvimento sociocultural de nossos países e para o conhecimento de ações cidadãs que oportunizem, sobretudo, que o processo de escolarização ofereça a todos a oportunidade de convivência na construção de respeito mútuo às diferenças. Nesse sentido, a proposta

visa efetivar interações em que os temas fundamentais sejam tratados em sua interdisciplinaridade, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional, mas em mudanças de trajetórias.

Ao ressaltar a relevância em basear o processo de formação dos professores e dos profissionais envolvidos em contextos educativos no eixo epistemológico da educação, da psicologia e das tecnologias contemporâneas, esperamos contribuir, também, para a concretização da transformação do cenário educacional, na promoção dos direitos humanos e da igualdade. A articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais possibilitará aos professores nas escolas, hospitais e comunidades a construção de uma prática inclusiva extensiva a todos a partir da prática reflexiva, de acordo com os contextos em que atuam.

O livro está organizando em duas partes, sendo a primeira a das trajetórias em práticas. O primeiro capítulo, de Valéria Marques, Priscila Pires Alves, Márcio Souza Santos, Luana Freitas de Luquez Cruz e Carolina Gonçalves da Silva Fouraux, trata do tema da mediação e sua contribuição para narrativas emancipatórias em interação na inclusão social e escolar. O segundo capítulo, de Maristela Rossato, Fabrícia Teixeira Borges e Roseane Cunha, discute a democracia nas escolas inclusivas a partir da perspectiva de uma construção coletiva, apontando seus desafios e possibilidades. O terceiro capítulo, de Jane Faria Chagas-Ferreira, trata do tema do Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno de altas habilidades/superdotado. O quarto capítulo, de Júlia Cristina Coelho Ribeiro e Silviane Barbato, traz o estudo do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar, buscando compreender quais significados e práticas têm sido construídos por professores nas diferentes escolas do Distrito Federal. O quinto capítulo, de Jesús Rubio-Jiménez e Maria Fernanda González, apresenta conceitos que analisam as trajetórias de identidade de jovens espanhóis com dificuldades de aprendizagem. O sexto capítulo, de Kátia Rosa Azevedo, propõe reflexões sobre jovens com diagnóstico de deficiência intelectual no ensino médio. O sétimo capítulo, de Patrícia Rebeca Silva Morato Mello, Tainá Mani Almeida, Priscila Pires Alves e Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha, trata do uso de tecnologias assistivas em ambientes digitais de aprendizagem para pessoa com transtorno do espectro do autismo.

Na segunda parte, são apresentadas práticas reflexivas: o oitavo capítulo, de Francelina de Queiroz Felipe da Cruz e José Ricardo da Silva Ramos, apresenta o estudo das possíveis contribuições da equoterapia na inclusão escolar e social da criança com Transtorno do Espectro Autista. No nono capítulo, de Patrícia Cristina Campos-Ramos e Dione Eduardo da Silva Fernandes, a tríade família, criança e escola é discutida no caso de inclusão escolar de um aluno com toxoplasmose congênita e baixa visão. No décimo capítulo, Lowanny de Souza Versiane e Rossana Beraldo apresentam reflexão sobre o protagonismo de crianças do ensino fundamental na produção de significados para o estabelecimento de uma cultura da inclusão, com a construção da cidadania e autonomia. O décimo primeiro capítulo, de Élide Soares de Santana Alves e Allan Rocha Damasceno, traz uma contribuição, a partir da Teoria Crítica, sobre os desafios político-pedagógicos na Educação Inclusiva. O décimo segundo capítulo, de Fabíola Ribeiro de Souza, enfoca as práticas reflexivas apresentando um projeto de desenvolvimento compensatório da deficiência intelectual através da aprendizagem do inglês.

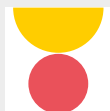
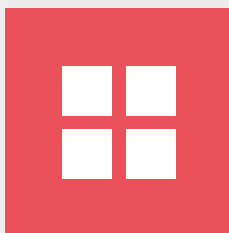
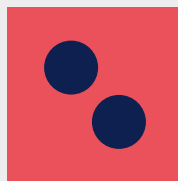
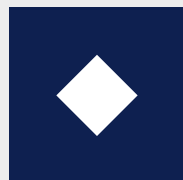
As trajetórias e práticas reflexivas apresentadas neste volume convidam-nos a refletir sobre a necessidade urgente de se pensar o processo de inclusão a partir da diferenciação das demandas que se revelam e que nos mobilizam no confronto com a alteridade, produzindo saberes e fazeres que promovem aprendizagens contínuas nas atividades do cotidiano da Educação Inclusiva.

Esperamos que os diálogos com os autores deste livro gerem discussões sobre a inclusão entre os profissionais envolvidos com o cotidiano das escolas inclusivas, orientando o desenvolvimento de novas ferramentas que lhes permitam também refletir sobre suas próprias práticas, contribuindo efetivamente para a construção de conhecimentos que venham prover novas condições de socialização e desenvolvimento que atendam à diversidade docente e estudantil.

Boa leitura!

Priscila Pires Alves
Silviane Barbato
Rossana Beraldo

Trajetórias
em práticas





Capítulo 1

Contribuição da mediação para narrativas emancipatórias na inclusão social e escolar

Valéria Marques de Oliveira

Priscila Pires Alves

Márcio Souza Santos

Luana Freitas de Luquez Cruz

Carolina Gonçalves da Silva Fouraux

Uma sociedade que defende o paradigma da inclusão social e escolar é composta de sujeitos emancipados e éticos. O processo de emancipação é uma construção que atravessa questões individuais e coletivas dentro de um contexto sócio-histórico e tem relação direta com o projeto educacional desenvolvido (ROCHA, 2019), a reflexão é uma arma contra a barbárie. Os profissionais da educação e da saúde podem interferir nesse processo através da mediação e, dependendo de seu posicionamento ético-político, direcionar para opressão ou para libertação.

A proposta de inclusão social e escolar brasileira está em consonância com a política internacional de Direitos Humanos, mas não bastam as letras da lei. Por exemplo, não basta o acesso ao Ensino Superior, é preciso garantir condições adequadas de permanência e promoção de aprendizagem (MARTINS; SANTOS, 2019). É fundamental deixar claro que existe opção política que embasa o princípio da igualdade e a compreensão da mediação social dentro de uma sociedade em que as desigualdades sociais são tão marcantes (SAUL; GARCIA, 2016; GIMBO, 2017).

O sucesso da inclusão implica diretamente o aprofundamento da questão e a tomada de consciência comprometida com atitudes que sustentem essa direção. Não basta mudar a aparência de um sistema excludente, é preciso coragem, determinação e compromisso para a estruturação de ações coerentes com essa prerrogativa. Não há neutralidade ético-política, toda escolha representa um conjunto de valores, pensamentos e sentimentos. Isso é claro nos sujeitos pesquisadores, produtores de conhecimento científico, sujeitos implicados (MARTINS FILHO; NARCAI, 2013).

O objetivo deste texto é refletir o ponto de interseção entre mediação e narrativa emancipatória. A escolha pela emancipação deixa claro o nosso posicionamento profissional. O ponto nodal é a ampliação do conceito de narrativa, para expressão do ser em interação, encontro entre sujeito e mundo (interno e externo). Nesse campo interacional de forças há um jogo de poder que submete, neutraliza ou emancipa.

Ao consideramos a narrativa como uma via de mão dupla de um processo de relação interpessoal, além de afirmamos a existência de certa tensão, indicamos a possibilidade de busca do equilíbrio de forças através do diálogo. Há dinamicidade na interação entre o narrador, lugar de quem expressa em primeiro plano seu pensamento e sentimento, e o narratário, lugar para onde se dirige a narrativa, o interlocutor. Esses lugares são mutuamente influenciáveis, interdependentes e atualizáveis em consonância com o contexto.

Diante do exposto, discutir sobre narrativa emancipatória é refletir sobre a dinâmica do encontro entre os lugares do narrador e do narratário – neste texto, estudante/paciente e profissionais da educação/saúde. A narrativa de profissionais da educação e da saúde e dos seus interlocutores é classificada como emancipatória quando quebra com pressupostos que alienam, submetem e alijam do coletivo, quando a ampliação da consciência é almejada. O ser humano é um ser em movimento, que busca o inalcançável equilíbrio em sua eterna incompletude, e o narrador assume um papel ativo e libertário nesse processo de ser e estar no mundo.

A questão básica deste texto é: como o profissional (de educação e saúde) pode colaborar na emergência da narrativa emancipatória (de si e do seu interlocutor). Para ilustrar nossa proposta de desenvolvimento

conceitual, utilizaremos argumentos teóricos entrelaçados de duas pesquisas: Santos (2016) e Cruz (2016).

Essas pesquisas tiveram como critério de escolha a análise da narrativa atravessada no lugar narrador-narratário. Nosso foco é a observação de segunda ordem, voltada para o próprio pesquisador, e quanto isso interfere no diálogo e conseqüentemente no desenvolvimento da narrativa emancipatória do narrador e do narratário.

Narrativas: interação eu-mundo

Narrativa é uma forma de estruturação do pensamento humano na qual se expressa a leitura da realidade (BRUNER, 1991), tanto referente ao mundo interno quanto externo. Este processo é influenciado pelas percepções, memórias, concepções, valores e experiências. Seu princípio organizador influencia a qualidade interacional do ser humano com a realidade, além de interferir no conhecimento sobre o mundo e nas trocas que com ele mantêm (BRUNER, 1997).

Propomos a ampliação do conceito de narrativa para toda forma de expressão do ser com enredo fruto da leitura de realidade presente na interação. As narrativas podem assumir diferentes configurações: sonoras (músicas, vocalizações, barulhos, baseadas em sons), corporais (dança, mímica baseadas em expressões corporais e gestuais), visuais ou imagéticas (fotografia, cinema, artes plásticas, moda baseadas em visuais) e verbais ou textuais (escritas, orais e Libras, baseadas em palavras), entre outras. Para abordar a narrativa expressa pelo ser humano, teremos a psicologia de base fenomenológica. Embora a narrativa psicológica tenha aproximações com outras formas de narrativas, como as narrativas literária, jornalística, publicitária, cinematográfica, musical, etc., não entraremos nesta seara.

Uma pessoa, ao narrar sobre si ou sobre o cotidiano, pode apresentar dados fictícios ou não, mas sempre revelará elementos de como lê a realidade e como interage com ela. Se cada leitura é fruto de uma construção da realidade, podemos associá-la à construção ficcional, logo, por esse

ângulo, toda narrativa seria ficcional e não precisamos nos deter em distinguir narrativa real e ficcional. A narrativa expressa pensamentos, sentimentos e motivações.

Para a organização de pensamento, o ser humano se utiliza de duas possibilidades: pensamento paradigmático e pensamento narrativo (BRUNER, 2002). Em uma dada situação de aprendizagem, por exemplo, o estudante pode desenvolver um conhecimento conceitual (aprendizagem paradigmática) de forma linear, repetindo o aprendido, podendo ou não se implicar nele ou fazer efetivas conexões. Ele pode apresentar um seminário sobre mudança climática seguindo a ordem e os dados de sua pesquisa num pensamento encadeado e impessoal. Mas, se esse mesmo estudante relacionar o conteúdo estudado com seu cotidiano, narrando experiências e situações (pensamento narrativo), ele tem a oportunidade de contrapor-se ao conhecimento estabelecido e de avançar colocando-se criticamente frente a este, enfrentando os conflitos cognitivos, concordando ou não com as informações captadas.

O pensamento paradigmático (ou lógico matemático) caracteriza-se pela linearidade e o pensamento narrativo pela não linearidade. Um não anula o outro, eles se complementam e são inter-relacionados (CONTIER; NETTO, 2007; BARBOSA, 2014). O pensamento paradigmático segue uma ordem de raciocínio que, de certa forma, sedimenta o conhecimento e facilita sua socialização. O pensamento narrativo segue uma ordem pessoal, articulação própria que se flexibiliza no encontro com o contexto. A interação está presente em ambos os pensamentos, mas com mais força no pensamento narrativo dado seu caráter mutável, negociável e constituinte da subjetividade humana.

A formação profissional também se utiliza desses dois tipos de pensamentos, embora na Academia haja uma preponderância para o reconhecimento do pensamento paradigmático, em detrimento do narrativo. Neste artigo, enalteçemos ambos, o profissional em formação ou já formado sempre tem algo a aprender. Ele pode aprender muito no diálogo com seu interlocutor, seja um estudante ou um paciente/cliente. Todo estudo teórico precisa ser atualizado no encontro com a realidade. Isso implica proatividade, criticidade e criatividade profissional.

Ao construir a realidade, a narrativa possibilita que se estabeleça entre os sujeitos do diálogo, a construção do princípio da alteridade. É nesse contexto que a perspectiva dialógica proposta por Martin Buber (2012) colabora com a desconstrução dos modos de interagir estruturados por categorias apriorísticas. Para ele, o que define a condição humana é a relação. Esta, por sua vez, se constitui a partir do diálogo que dá ao que se estabelece entre um sujeito que enuncia e o outro que recebe os significados enunciados formas diferentes de captura do que se narra.

O autor considera que há duas formas de dialogar através das palavras-princípio. EU-ISSO e EU-TU. Na primeira, o ser humano dialoga visando à objetividade, à pragmática. O que enuncia e para quem enuncia atende a um propósito utilitário, necessário para a concretização e para as realizações da vida. Já no EU-TU, a humanidade se revela na medida em que não há uma sobreposição da racionalidade que categoriza antecipadamente visando alcançar determinados objetivos. O encontro inter-humano, a abertura para a captura do que há de mais autêntico na relação com o outro, se dá no modo EU-TU. Se o ser humano não pode viver sem o ISSO, nos diz Buber (2012), sem o TU ele não é ser humano. Assim, dialogar é permitir que a narrativa do TU se presentifique em mim. É exatamente nessa expressão que nos encontramos com a narrativa bruneriana. A realidade inter-humana se presentifica no diálogo, no encontro, na realidade que a narrativa EU-TU possibilita.

Para exemplificar esse argumento, podemos imaginar uma escola inclusiva, onde o professor pode se preparar e até sensibilizar a turma para receber um novo companheiro de classe com Síndrome de Down. A partir de estudos sobre o tema, pode-se antecipar algumas características e situações prováveis de serem vivenciadas próprias do pensamento paradigmático e do diálogo EU-ISSO, pois o aspecto geral sindrômico conhecido cientificamente seria o preponderante. Mas, quando esse estudante chega, ele traz a sua singularidade, ele traz a sua história que só pode ser conhecida através de sua narrativa e do diálogo EU-TU. Esse novo estudante é mais do que sua síndrome, ele é uma pessoa com marca própria, com conhecimentos, experiências, temperamentos, sentimentos únicos. O pensamento narrativo do professor com sua disponibilidade

para o diálogo EU-TU, assim como o pensamento paradigmático aliado ao diálogo EU-ISSO, influenciará sua leitura da realidade e a regulação de sua interação com o novo estudante. Em sua narrativa podemos encontrar elementos que se aliem ou que se confrontem ao conhecimento pré-estabelecido. As narrativas, sejam elas verídicas ou não (BRUNER, 1997), se conectam ao diálogo humano EU-TU (BUBER, 2012).

O caráter determinante da narrativa na construção identitária do ser humano pode ser observado nas negociações estabelecidas nas quais ocorrem a atualização das interações. As identidades sociais podem ser (re)construídas com auxílio do processo de narrar, elas “envolvem, portanto, uma negociação dos seus valores e de como as ações deverão ser compreendidas e interpretadas por quem as ouve” (SILVA, 2010, p. 5).

Silva (2010) discorre sobre “identidades sociais” e não identidades simplórias. Ao narrar, estamos fazendo mais do que transmitindo algo, estamos mudando a nós mesmos. Vieira e Henriques (2014, p. 164) defendem argumento parecido sobre o *self*: “Cada cultura possui uma representação do que significa personalidade, de modo que o significado do *self* é negociado entre o indivíduo e a cultura na qual ele está inserido”.

Seguindo esse argumento, atualmente, o modelo psicossocial propõe que a deficiência assume uma concepção sócio-histórica, a pessoa é valorizada em primeiro lugar e sua condição de deficiência é uma entre várias características próprias. Por essa ótica, a deficiência está na representação de quem vê e não na pessoa dita deficiente. Omote (1994) considera que a deficiência não é algo intrínseco na humanidade, é uma criação social. De acordo com essa proposição, o estudante com deficiência também é valorizado em outros aspectos, papéis e lugares sociais. Um estudante surdo, por exemplo, pode ser reconhecido como membro do coral, ativista político ou exímio publicitário. Critica-se, assim, o modelo médico que preconiza a ligação estrita entre deficiência e incapacidade e/ou doença, na qual a pessoa é circunscrita ao déficit.

Bruner também contribui para esta discussão quando destaca a multiplicidade de *eus* na composição do si-mesmo: “Não pensemos sobre um si-mesmo, mas sobre uma pluralidade de possíveis si-mesmos, juntamente com um si-mesmo que se manifesta em um momento específico”

(BRUNER, 1997, p. 45). O uso da narrativa, quer seja no ambiente educacional, quer seja no ambiente da saúde, colabora na apresentação e até mesmo no autoconhecimento desses diferentes *eus*. Narrar sobre si e sobre a realidade favorece a construção da identidade pessoal e social.

Uma situação estressante, por exemplo, a entrada de um novo aluno com deficiência, pode ilustrar o valor da narrativa e do diálogo EU-TU. A entrada de qualquer estranho pode causar desconforto em ambos os lados, tanto no novato, quanto no grupo. O mal-estar provocado pela necessidade de ajuste ao novo pode causar uma grande angústia que, se mal manejada, pode ser transformada em (re)ações de agressividade ou de rejeição. O professor assume o lugar de mediador dessa interação social e da ampliação do conhecimento sobre os membros do grupo. Ele pode manejar bem a situação e evitar ou diminuir esse mal-estar inicial. Oportunizar momentos de narrativas de si e da realidade dos estudantes pode agilizar novo arranjo social mais solidário, pois pode apresentar novos laços de identificação positiva. Cada estudante pode explorar e conhecer seus diferentes *eus* e romper com os preconceitos ou com a insegurança diante do desconhecido. Eles podem desconstruir preconceitos e vivenciar novas experiências. A negociação de significados e a possibilidade de (re)leituras presentes na e a partir da narrativa e no diálogo EU-TU contribuem para a interação consigo próprio e com os outros.

Outro exemplo ocorre com pessoas que utilizam cadeira de rodas. Essa pessoa pode ser reconhecida não apenas por sua condição física, mas por outras características e habilidades. Um exemplo de proposta de atividade nesta situação pode ser a narração sobre situações que tenham exigido diferentes formas de mobilidade. Para enriquecer essa experiência, um professor pode propor um pique-pega de sombra, no qual a regra seja que todos os participantes só possam se movimentar no chão para pegar o oponente encostando sua mão na sombra do perseguido. Da mesma forma, um profissional de saúde pode organizar uma apresentação de *ballet* em cadeira de rodas.

O aspecto lúdico ajuda a diminuir a angústia e a ansiedade do inusitado. Sem o caráter competitivo, essa nova experiência pode colaborar com a construção de lembranças coletivas satisfatórias a serem narradas

posteriormente. O aluno que faz uso de cadeira de rodas pode desvelar potencialidades por ser ágil no pique, assim como o espectador que também faz uso da cadeira de rodas pode descobrir-se em uma nova atividade.

Essas (re)descobertas e/ou atualizações podem ser encontradas tanto na autonarrativa da pessoa com deficiência como na narrativa coletiva. Há oportunidade de desenvolvimento da pessoa e do grupo nos encontros, e os espaços públicos são excelentes para tal finalidade. A convivência na diversidade aumenta a possibilidade de “interlocução, da identificação e da organização sociopolítica” (MARQUES; SATRIANO, 2014, p. 14).

O caráter proativo, atualizável e negociável da narrativa e no diálogo EU-TU, tanto voltado para o si mesmo (identidade pessoal) quanto para o coletivo (identidade social), valoriza a autoria de pensamento e a autonomia. A pessoa não apenas sofre passivamente pressão do canônico (pensar igual), ela pode se (re)organizar internamente e coletivamente para mudanças (pensar diferente). Para que as pessoas possam construir e reconstruir positivamente sua identidade, precisam ser reconhecidas em sua potencialidade e não apenas em suas limitações – o encontro verdadeiro facilita esse processo.

A narrativa emancipa porque, ao respeitar a expressão, o modo que é possível ao sujeito que enuncia, bem como o conjunto de significados que revela, valoriza seu protagonismo de ser e estar-no-mundo. Assim, possibilita que a inclusão se constitua. Logo, compreender as possibilidades de ser e estar daquele que enuncia, amplia recursos que favorecem a mediação, a interação e o vínculo. Valoriza-se a singularidade, a especificidade, a individualidade sem negar a mutualidade, a coletividade e a interpessoalidade.

A interação humana é valiosa para a nossa sociedade, pois possibilita oportunidades para mudanças. Desse modo, o encontro entre estudantes com e sem deficiência é mais do que o contato entre as especificidades de cada um, é um encontro entre pessoas, cada qual com um mundo de experiências. Ao invés de inflamarmos um discurso de igualdade, por que não celebramos a diversidade? Por que não respeitamos a equidade?

Diferença do igual: debate sobre igualdade e equidade

Será que igualdade e equidade são a mesma coisa? Não. Uma diferenciação rápida: igualdade, tratar todos da mesma forma; equidade, tratar todos da mesma forma respeitando suas especificidades. Isso não é apenas um jogo de palavras. Há inicialmente a discussão sobre a que “todos” estaríamos nos referindo: na primeira perspectiva há diferenciação de quem poderia ser considerado igual ao padrão; na segunda perspectiva, há o respeito à diferença e a inclusão de todos. Essa diferenciação vem de longo tempo. Haeberlin (2016) defende a importância do aprofundamento no sentido atribuído à equidade e da diferenciação para sua compreensão.

Aristóteles (1991), em *Ética a Nicômaco*, diz que a igualdade é o ponto intermediário entre o igual e o relativo. Ou seja, o homem justo seria aquele que arbitraria suas ações de forma que os direitos de cada um se mantivessem assegurados. Mas existiria, segundo o filósofo, outra virtude acima das leis preservadas pelos homens justos. Para ele, um homem equitativo está acima do homem justo, porque o justo seguirá o que manda a lei, já o equitativo é aquele que decide por si analisando cada situação. Todavia, o autor defende o homem igual e equitativo, de acordo com o mérito.

Para entender melhor, cabe destacar que a democracia de Atenas era apenas para aqueles considerados cidadãos, ou seja, os homens livres (FERREIRA, 1989). Crianças, mulheres, metecos (estrangeiros residentes na pólis) e escravos não faziam parte desse grupo. A proporção cidadão para não cidadão era de 1-10. Essa forma de distribuir igualdade entre os grupos sociais mantinha um sistema de castas enraizado na sociedade, ou seja, não havia equidade.

Na Antiguidade e na Idade Média, não há indícios de avanço social quanto aos tópicos igualdade e equidade humanas, mesmo quando houve avanços conceituais. O sistema de *méritos* por grupo pertencente, se manteve. Em 1789, a França deu um passo adiante, ao criar a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, pautada na igualdade, fraternidade e liberdade – todos seriam iguais diante da lei. Foi um avanço dizer que todos os cidadãos tinham os mesmos direitos; não existia mais, pelo menos legalmente, aquela diferença aristotélica de igualdade para quem mereceria

ser igual. Porém, a denominação de cidadão francês, nessa época da revolução, abrangia apenas indivíduos do sexo masculino que nasciam no país.

Apenas com a Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), criada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, o conceito de igualdade foi ampliado, cabendo no “todos”, qualquer pessoa sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública, condição socioeconômica, origem nacional, ou qualquer outra condição social, ou seja, o que entendemos como equidade. Pela primeira vez, um documento oficial de ampla aceitação global não se referia a um sistema de privilégios por *status* social. Em vez do termo “homem” ou “cidadão”, esse documento trazia a expressão “toda pessoa”. Há uma nova marca legal que aponta para todos.

Dando um salto na história para a atualidade, o termo equidade também sofreu transformações importantes. Ele continuou a significar equilíbrio, mas não mais pelo sentido de merecimento, e sim por necessidade. Com o passar dos tempos, esse termo passou a ser, principalmente, usado pelos sistemas de saúde (FIOCRUZ, 2016).

Com essa breve apresentação, evidencia-se que o ser humano nunca conseguiu estabelecer uma sociedade na qual todos os indivíduos fossem iguais em direitos e deveres, muito menos que todos fossem e se sentissem aceitos como iguais. Um dos maiores reflexos disso é a luta dos movimentos sociais pela inclusão social.

Ver o outro como semelhante, como ser humano com direitos, não é algo imediato. Muitas pessoas estão excluídas dos bens da humanidade e não têm a garantia de seus direitos sociais e, nessa condição, permanecem invisíveis. Os sentimentos de solidariedade e cooperação não são acionados quando não há o reconhecimento do outro.

Durante muitos anos, os escravos e as mulheres travaram verdadeiras guerras apenas para serem reconhecidos como iguais perante o homem-cidadão. Outro grupo excluído é formado pelas pessoas com deficiência, que permaneceram num subgrupo de inferioridade até meados do século XX. Em geral, as pessoas com deficiência sempre foram marcadas negativamente pela sociedade, seja na Antiguidade, com os espartanos selecionando os bebês que sobreviveriam; seja na Idade Média, com a “santificação” dos cegos e alguns doentes (GUGEL, 2007).

Podemos dizer o mesmo na contemporaneidade, com os rotuladores oficiais da sociedade (GLAT, 1995). Ao debater sobre integração na década de 1990, a autora aponta como os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência, especialistas, eram incumbidos não apenas de diagnosticar esse grupo, mas de efetivar estratégias que o mantivessem à margem da comunidade. Infelizmente, constatamos como essa colocação se mantém atual junto a alguns profissionais da educação e saúde que preconizam o déficit e não a potência das pessoas com deficiência. Nesse sentido, a atividade de avaliação, por exemplo, pode servir para justificar a segregação social pautada na incapacidade, ou seu oposto, pode instrumentalizar e oportunizar a emancipação pautada na potencialidade.

A narrativa emancipatória vai ao encontro da frase, que de tão repetida já tem autoria anônima: ter o direito de ser iguais quando a diferença inferioriza; e o direito de ser diferentes quando a igualdade descaracteriza. Compreendemos a necessidade da igualdade que reconheça as diferenças, isto é, equidade, e a necessidade da diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades, isto é, respeito à diversidade (J. SEPULVEDA; D. SEPULVEDA, 2016; SILVA; MARQUES, 2019).

Profissional como mediador da narrativa emancipatória

A ética da diversidade e o respeito ao humano constituem o ponto crucial, imprescindível, para o profissional que assume como norte, o trabalho com o ser humano. É importante que se permita (con)viver e experienciar um mundo diferente do seu, desmitificar seus preconceitos, proporcionar a si mesmo o autoconhecimento dos seus próprios limites, aprender a trabalhar em si as suas falhas e, adquirir, principalmente, o aprendizado de não emitir o julgamento do outro a partir de uma única ótica de compreensão, a sua. Lidar com os limites do outro pode nos mostrar nossos limites.

O profissional, ao se permitir ir ao encontro da pessoa com condições específicas de desenvolvimento, realiza um grande avanço para a realização do seu trabalho e para seu crescimento pessoal. Ele passa a ter

a oportunidade de conhecer o outro que se encontra na sua frente como pessoa de fato, ter acesso aos seus gostos, particularidades, qualidades, história de vida, podendo até mesmo se surpreender com as características pessoais que esse outro lhe apresenta. Dessa forma, o profissional pode conhecer além do rótulo, e se permitir descobrir que aquela pessoa não é somente um diagnóstico médico, ela é uma pessoa com uma história.

É fundamental que os profissionais de educação e saúde se conscientizem de seus lugares sociais e se posicionem diante da questão dos rotuladores oficiais da sociedade, anteriormente discutido. Preconizar igualdade ou equidade indica caminhos diferentes. Mantoan (2004) diferencia estar com o outro e estar junto ao outro, no primeiro caso saber que o outro não sou eu, se relaciona com a identidade, imposta e rotulada pelo outro. No segundo caso, refere-se ao desconhecido, revela a construção de identidades fluidas, atualizáveis.

Estar em contato com pessoas julgadas como muito diferentes de nós mesmos, muitas vezes pode trazer a sensação de que estamos “andamos no escuro”. Vemo-nos diante de dúvidas sobre o que fazer diante daquela pessoa. Somos colocados diante das nossas frustrações e limitações. Tomar a narrativa do outro e de si mesmo como ferramenta de reflexão, conhecimento do outro e de si, é um ato que reafirma o encontro, a interação entre seres que se respeitam.

Considerar o valor da narrativa representa considerar o outro nosso semelhante e autor de sua história. A narrativa revela a leitura que se faz da realidade interior e exterior, revela o quanto somos impregnados por conceitos canônicos. Ao mesmo tempo, a exploração mediada da narrativa abre a possibilidade de rever conceitos, preconceitos, afetos e expectativas, para assim assumir com maior consciência e responsabilidade o caminhar.

A narrativa mediada pelo profissional instiga a reflexão. O profissional não é detentor do saber, a resposta não está com ele ou nele. Mediar o processo de construção do conhecimento é colocar-se no “entre”, é facilitar a interação entre sujeito e objeto do conhecimento. O ser humano se constitui dialeticamente nas relações interpessoais; a educação como mediação no processo de emancipação promove o humano no ser humano (BERNARDES, 2010).

A mediação pauta-se no comprometimento da superação das condições desiguais que reproduzem a exclusão social instituídas hegemonicamente. A psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético fundamentam essa escolha. Mediar na aprendizagem é desequilibrar, inquietar, questionar o conhecido diante do desconhecido e avançar. Provocar o questionamento através da reflexão na mediação. A mediação é sustentada numa relação consciente que valoriza os processos subjetivos de ensino e aprendizagem (ARNONI, 2012). Construir conhecimento é compreender e perceber a realidade em novas bases, perceber e solucionar contradições.

A mediação para a emergência da narrativa emancipatória rompe com preceitos teóricos e leigos que sustentam preconceitos e valorizam a deficiência em detrimento do ser humano. Há o encontro entre pessoas que vivenciam encontros e desencontros com possibilidade de ampliar o autoconhecimento e o conhecimento da realidade. Para defender esses pressupostos, serão apresentadas duas pesquisas que apontam o valor da narrativa emancipatória do profissional pesquisador, e da pessoa com deficiência, sujeito da pesquisa.

Encontro com atleta de bocha paralímpica BC3

O estudo *Narrativa de uma atleta de bocha paralímpica: ouvindo os que não falam*, de Santos (2016), versou sobre atletas BC3 de bocha paralímpica incapazes de oralização. Baseado na psicologia cultural (BRUNER, 1991, 1997), o estudo fez uso da análise narrativa para conhecer a história de vida pelos próprios atletas.

Na década de 1970, no norte da Europa, alguns países adaptaram o jogo de bocha para que pessoas que não movem os quatro membros ou que os movem com dificuldade pudessem praticar um esporte; surgiu então a bocha adaptada, que alguns anos depois se tornaria esporte paralímpico (CAMPEÃO, 2002). Esse esporte consiste no jogo de um contra um (podendo ser duplas ou equipe de três também), cada atleta com seis bolas (seis vermelhas para um e seis azuis para o outro). O objetivo é aproximar o maior número de bolas em uma bola alvo, que pode estar à

distância entre um metro e meio e dez metros de alcance, e impedir que o adversário faça o mesmo.

Para compreender a implicação da escolha pelo uso da narrativa, é importante conhecermos as características do sujeito de pesquisa. Dentro das inúmeras diferenças físicas do ser humano, existem aquelas que atingem a motricidade mais severamente, chegando a impossibilitar a movimentação voluntária dos quatro membros. Entre as etiologias que causam essa diferença, uma das mais comuns é a paralisia cerebral, também denominada de encefalopatia crônica não progressiva (VALARELLI; SAES; VIEIRA, 2010). Essa diferença tem inúmeras causas, dentre as mais comuns estão: formação incomum dos neurônios motores, traumatismo craniano infantil e anóxia (MOORE, 2009).

Santos (2016) considerou a importância da interação humana para que essas pessoas com mobilidade comprometida pudessem desfrutar das opções que a sociedade oferece. Em sua pesquisa, o autor buscou conhecer alguns vínculos afetivos e sociais que os atletas de bocha parolímpica possuem na busca de entender o papel desse esporte na vida dessas pessoas (SANTOS; FOURAUX; OLIVEIRA, 2017).

Mas, uma parte delas não estava sendo alcançada por métodos tradicionais de coleta de dados, como questionários e entrevista de terceiros. Esses atletas, além da “tetraplegia” também tiveram alguma diferença associada aos neurônios na área de Broca, que é responsável pela articulação das palavras (TEIXEIRA, 2012). Essas pessoas não podem falar e nem movimentar conscientemente os quatro membros, sua comunicação é feita através de um processo quase simbiótico entre eles e seus parentes/amigos mais próximos. Estes, pela interação constante, conseguem compreender suas expressões, ruídos e gestos sutis. Ficou claro que a dificuldade de comunicação não vinha do atleta, que compreendia a fala do pesquisador, mas sim deste último, que não compreendia as respostas dadas pelo atleta.

Vigotski (1991, p. 6) definiu a comunicação como “intercâmbio social” e diz que a interação humana se dá, principalmente, através da linguagem. Entretanto, existem variadas formas de comunicação humana. Seguindo esta premissa, Santos (2016) escolheu a narrativa como mote de pesquisa, ao tratar da interação humana na forma de organização

social dos grupos que, historicamente, estiveram à margem da sociedade, especialmente as pessoas com diferença física severa com comprometimento na fala e na motricidade dos quatro membros. O pesquisador precisou superar preconceitos, se despir de condutas prontas previamente. Criou um canal comunicacional e estratégias de diálogo sem uso da oralidade e sem auxílio do mediador externo. Explorou diversas estratégias e possibilidades narrativas (sonoras – com análise de entonações e intensidades de vocalizações; corporais – com análise da tonicidade, expressões corporais e gestuais; visuais – com análise de fotos, objetos e charges; textuais – com análise de mensagens escritas por *e-mail*, por *chat*, no Facebook). A premissa básica foi que o sujeito de pesquisa se expressava por si suas ideias, sentimentos, expectativas e descrições, bastava superar o obstáculo ao encontro. Esse é um exemplo da narrativa como emancipadora por favorecer ao narrador não apenas a socialização de seu mundo interior, mas dele próprio (re)visitá-lo e atualizá-lo.

Como desdobramento da pesquisa, o pesquisador ampliou seu conhecimento sobre si e sobre as características do atleta BC3 pesquisado possibilitado pelo encontro EU-TU. A suposição inicial da bocha paralímpica na vida do atleta como “salvação” foi quebrada. Muitas vezes de modo ilusório e pautado somente na valorização da deficiência, o profissional acredita que ele tem a salvação para a vida do outro, a resolução de sua vida vazia. Embora a bocha paralímpica seja importante na vida do atleta enquanto socialização e lazer, o participante pode ser visto (e ver a si próprio) assumindo outros papéis sociais, como torcedor de futebol, ávido turista, fã de HQ (histórias em quadrinhos), admirador de eventos culturais. Essas características são pouco divulgadas nos textos científicos sobre pessoas com deficiência, que, além de terem uma condição desfavorável, também podem ser competidores, guerreiros, sérios, divertidos e compenetrados. Para além da incapacidade física, o atleta mostrou-se maduro e, embora dependente motoramente, mostrou sua opção pela autoria de pensamento e pela autonomia (no máximo de sua possibilidade).

A seguir detalharemos o trabalho de Cruz (2016) para compreendermos sua relação com o estudo sobre a narrativa.

Encontro com praticante com TEA em intervenções assistidas por equinos

Em seu estudo, Cruz (2016) abordou sua experiência como estagiária de Psicologia em intervenções assistidas por equinos (equoterapia e terapia assistida por cavalo) junto às crianças (praticantes) com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através de pesquisa descritiva e utilizando a análise narrativa autobiográfica, ela refletiu sobre a formação do psicólogo e sua interação com a criança com TEA, seus familiares, a equipe interdisciplinar e o cavalo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é descrito por Williams e Wright (2008) como um distúrbio do desenvolvimento manifestado nos três primeiros anos de vida e que apresenta uma incidência maior em meninos (três ou quatro vezes mais) comparados às meninas. Esse transtorno apresenta em sua constituição características como as dificuldades na comunicação de modo geral, na interação social e nos comportamentos manifestados pela pessoa que o apresenta. O espectro desse transtorno apresenta variados níveis e com os seus mais diferentes graus de complexidade. Para o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 75):

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Ainda existem muitas perguntas sem resposta sobre o surgimento deste transtorno, tão amplo e complexo na sua constituição. Esse não saber pode fascinar o adulto e suscitar o desejo de comunicação do adulto junto à pessoa com TEA pautado na sua fantasia diante do novo (FREIRE, 1999).

Apesar de vivermos num mundo repleto de tecnologias com grandes avanços nas Ciências da Saúde e nas Ciências Humanas e Sociais, quando se trata do Transtorno do Espectro Autista concluímos que pouco se sabe, não só sobre essa condição, mas principalmente sobre essas pessoas, que estão, na maioria das vezes, à margem, excluídas socialmente. Todavia, prevalece tanto no âmbito científico quanto leigo a valorização das disfunções e incapacidade, obliterando a pessoa atrás de tantos rótulos. A convivência junto à pessoa com TEA nos provoca a refletir sobre a diferença (SUPLINO, 2009). Diferença não significa patologia ou erro, e sim estar fora da curva normal, o que a torna fora do controle social naturalizado.

Cruz (2016) constatou que o TEA não se apresenta de forma única, pronta e determinada. Cada ser apresenta sua individualidade, seus gostos, seus medos e anseios, sua história, tanto pessoal quanto familiar. O fato de ter a condição do TEA não nos permite afirmar que todos sejam iguais. Cada ser é único e insubstituível. Trabalhar com um espectro tão complexo exige entender que as pessoas apresentam comportamentos que não correspondem às nossas expectativas e descrições nomotéticas.

Como a pessoa com TEA se expressa, assim como qualquer outra pessoa, através da narrativa, esta pode ser um portal para o encontro, para o diálogo e o encontro EU-TU. Ela pode não se utilizar do formato mais comum e corriqueiro, com uma estruturação oral formal, mas isso não significa que ela não apresente seus pensamentos e sentimentos. Ela estrutura sua narrativa utilizando-se de outros canais (narrativas sonoras, corporais, visuais e também textuais). Enquanto nos mantivermos presos unicamente aos padrões de conduta rígidos e normativos para determinar a normalidade, com pouco ou nada poderemos contribuir efetivamente e saudavelmente para a constituição do sujeito e seu avanço pessoal. Trabalhar com a narrativa produzida pela própria pessoa com TEA sobre a realidade e principalmente sobre si mesma é uma forma de vivenciar aberturas. O mesmo se pode dizer em relação ao próprio profissional, com a aplicação do olhar fluido (MARQUES, 2005).

Assim sendo, os resultados apontaram a importância da quebra de preconceitos e da observação de segunda ordem (observar a si próprio) na qual ela pode ampliar seu autoconhecimento e ir ao encontro de suas

limitações pessoais e profissionais que interferiam no seu trabalho. A construção de sua práxis profissional favoreceu seu encontro com a criança em sua singularidade e não em sua incapacidade. O valor da narrativa não apenas das crianças, mas a própria autonarrativa do pesquisador foram valorizadas.

Cruz (2016), referindo-se a sua pesquisa, afirma que teve acesso a um mundo completamente desconhecido por ela. A autora compreendeu que não se deve restringir o conhecimento ao que é ditado nos livros. Ela sugere que, para entender o que o outro quer nos dizer, precisamos ir ao encontro dele despidos de preconceitos. Suplino (2009, p. 103-104) colabora com essa discussão, ao citar que: “Condutas diferentes, estranhas, pouco comuns nos afetam de modo profundo, porque ainda que não estejamos emitindo tais comportamentos, nos sentimos parte disso, como se algo no nosso interior fosse tocado”. Atualmente as tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm se apresentado como um recurso para favorecer e ampliar as possibilidades de contato com a pessoa com TEA, visto que permite diferentes formas de relacionamento entre as pessoas (A. CAMINHA; V. CAMINHA; ALVES, 2016) e diferentes narrativas.

Diante deste cenário com certo conhecimento, mas repleto de dúvidas e carência de estudos científicos sobre o assunto, de que modo nós, profissionais da saúde e da educação, poderemos contribuir para a dignidade de vida desse grupo de pessoas? Como contribuir para sua participação e inserção efetivas na sociedade? A seguir discutiremos o profissional como mediador da narrativa emancipatória.

Narrativa emancipatória: um desafio profissional

Ao longo do texto, refletimos sobre a interação entre mediação e narrativa emancipatória, e o entrelaçamento entre pensamento paradigmático, narrativo e a interação EU-TU e EU-ISSO. A narrativa abre a possibilidade de ampliação de consciência do narrador, mas para que isso aconteça há um processo de reflexão e de observação de segunda ordem (voltada para si). A narrativa dialógica emancipatória foca a interação, narrador, narratário,

contexto, com destaque para a subjetividade. Pauta-se na ruptura, no estranhamento do naturalizado e valoriza o inusitado, o novo, o desconhecido e o incontrolável (MARQUES; SATRIANO; SILVA, no prelo).

A mediação profissional pode colaborar ou não com a emancipação, dependerá do posicionamento crítico e político. Um bom profissional estuda diferentes aspectos do desenvolvimento. Cada área de conhecimento contribui para uma visão holística do homem. Enfatizamos que o conhecimento apenas teórico sobre o assunto não basta para compreendermos ou nos aproximarmos da pessoa de fato. O profissional constrói sua práxis, ou seja, relaciona teoria e prática. Não basta apenas repetir os conteúdos dos manuais e demais estudos, ou enquadrar as pessoas às categorias nosográficas pré-existentes, de forma reduzida, errônea e antiética. Ao agirmos assim, desperdiçaremos toda a singularidade da pessoa, e pior, contribuiremos para a sua estigmatização e submissão.

Considerando que a atitude é um constructo teórico composto de três elementos: cognitivos (conhecer), afetivos (sentir) e conativos (agir), ela também é atravessada pelo posicionamento ético-político. Atitudes positivas direcionadas à inclusão podem ser observadas em comportamentos tais como: solidariedade, valores democráticos, garantia de direitos e respeito à diversidade. A presença ou a ausência desse conjunto de atitudes pode ser vislumbrada também nas narrativas, que expressam formas de ser e estar no mundo, formas de interação com a realidade.

As atitudes conscientes e comprometidas com o bem-estar individual e coletivo estão presentes nas narrativas emancipatórias. Elas podem ser desenvolvidas e relacionadas com a autonomia de pensamento e a emancipação política. O simples acesso à educação e saúde não garante a mudança de atitudes ou a construção da autonomia e da emancipação, mas, sem esse mínimo, como respeito às necessidades humanas básicas, certamente não haverá.

A inclusão verdadeira é inegociavelmente comprometida com a equidade e a qualidade de vida de todos. Ela é libertária, indissociável da formação ética e crítica pautada em valores humanitários emancipatórios que respeita os Direitos Humanos e a riqueza presente na diversidade.

Caso a ideologia democrática e solidária não esteja fortemente sustentada, corre-se o risco de a inclusão tomar outro contorno diferente da prerrogativa inicial. No desvio, pode assumir uma conotação contrária, paternalista e opressora. Quando cooptada pelo discurso hegemônico opressor, a inclusão pode até mesmo seguir com o mesmo nome, mas assumir delimitações incongruentes com suas prerrogativas básicas. Para que isso não ocorra, são fundamentais a reflexão crítica e o posicionamento ético-profissional e cidadão. A tomada de consciência nas produções narrativas pode contribuir nessa direção.

Um possível encaminhamento prático para efetivar o encontro e favorecer a narrativa emancipatória é ir para além da deficiência. Conhecer a pessoa, com limitações, sim, mas também com potencialidades. Destacar o aspecto interacional e, com isso, compreender que os sentidos são construídos, não apenas pela pessoa em sua especificidade, mas no contexto espaço-temporal em que ela habita. Nesse caso, o profissional de saúde e educação não é neutro, ele age, reage e interage como todos os seres. Um dos fatores dessa interação é a linguagem, em si arbitrária, ambígua e viva.

A narrativa, como expressão de visão de mundo, não se reduz à oralidade, e valoriza a expressão singular. Para as pessoas que não podem desenvolver a língua falada e de sinais, ou mesmo para aquelas que não têm a habilidade oral, ampliar o conceito de narrativa tem suma importância para se fazer presentes no mundo. Elas podem utilizar outras possibilidades como as narrativas visuais ou corporais, por exemplo. Para alcançar uma vida digna, as pessoas não deveriam ser reduzidas aos seus limites e viver à sombra de outros (família, amigos, etc.). A narrativa revela a possibilidade para o desenvolvimento de sua própria representação, movimento de construção de si e da realidade.

As narrativas emancipatórias buscam no exercício do diálogo possibilidades de rupturas de resistências ao canônico, este entendido como o conhecimento naturalizado, aceito sem reflexão. Narrativas emancipatórias, então, são aquelas que apontam para a assunção de uma posição política e crítica diante da realidade, implicam uma tomada de decisão sustentada por uma consciência libertária. Elas influenciam na direção do desenvolvimento pleno do ser humano com base no encontro.

Comentários conclusivos

Cabe, portanto, a nós, profissionais, refletirmos sobre como estamos olhando para o outro e para nós próprios. Cabe analisarmos até que ponto estamos focados apenas em confirmar nossas expectativas e hipóteses e repetir conhecimentos já estabelecidos, mantendo condições sociais opressoras. Podemos refletir sobre o quanto voltamos ou não a nossa sensibilidade para o outro, o quanto nos disponibilizamos verdadeiramente para o encontro. A (auto)narrativa nos possibilita essas reflexões e ações. Quando o ambiente de trabalho é opressor e não respeita a autonomia, autoria de pensamento do profissional, a proposta de trabalhar com a narrativa emancipatória torna-se mais difícil, mas não impossível. Concluímos que optar cientificamente pela narrativa emancipatória ainda é um caminho a ser mais estudado, contudo, pode contribuir no desenvolvimento e na libertação não apenas do estudante/paciente, mas do próprio profissional.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores – v. II).

ARNONI, Maria Elisa Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3238/2662>. Acesso em: 17 maio 2019.

BARBOSA, Aparecida. *Formação humana: o pensamento narrativo e o pensamento científico integrados*. Semana de estudos, teóricas e práticas educativas – SETEPE, UERN. 5. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1dat_ahora_25_09_2014_09_46_37_idinscrito_188_667edf23605427546a40afff052ad8ce.pdf. Acesso em: 6 jul. 2016.

BERNARDES, Maria Elisa Mattosinho. A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. *Psicologia política*, Associação Brasileira de Psicologia Política, v. 10, n. 20, p. 293-296, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a08.pdf>. Acesso em: 6 maio 2019.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental e mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, n. 18, v. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: <http://www.semiootika.ee/sygiskool/tekstid/bruner.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.

BUBER, Martin. *Eu-Tu*. São Paulo: Centauro, 2012.

CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; CAMINHA, Adriano de Oliveira; ALVES, Priscila Pires. Ambiente digital para crianças autista (Adaca). In: CAMINHA, Vera Lúcia Prudência dos Santos; HUGUENIN, Julliane Yoneda; ASSIS, Lúcia Maria; ALVES, Priscila Pires (org.). *Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 123-137. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/autismo-1172>. Acesso em: 6 maio 2019.

CAMPEÃO, Marcia da Silva. *Proposta de ensino de bocha para pessoas com paralisia cerebral*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000294990>. Acesso em: 10 fev. 2012.

CONTIER, Ana Teresa; NETTO, Marcio Lobo. Representações mentais: o pensamento narrativo e o pensamento paradigmático integrados. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, ano IV, v. 4, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF10/ARTIGO7.SECAO%20LIVRE.Ana.Teresa.Contier.pdf>. Acesso em: 8 set. 2016.

CRUZ, Luana de Freitas Almeida. *Interação criança com transtorno do espectro autista e cavalo: reflexões autobiográficas de uma psicóloga em formação*. Monografia (Graduação em Psicologia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2016.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO. [1948]. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-antiores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 6 jul. 2016.

FERREIRA, José Ribeiro. *Atenas: uma democracia?* Conferência da Faculdade de Letras do Porto. Coimbra, 1989. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2597.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2016.

FREIRE, Heloisa Bruna Grubits. *Equoterapia teoria e técnica: uma experiência com crianças autistas*. São Paulo: Vetor, 1999.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). *Conceito de equidade*. Disponível em: <http://pensesus.fiocruz.br/equidade>. Acesso em: 6 jul. 2016.

GIMBO, Fernando. Emancipação intelectual e democracia: para uma filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire. *Griot – Revista de Filosofia*, Amargosa-BA, v. 16, n. 2, p. 270-284, dezembro, 2017. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/766>. Acesso em: 4 maio 2019.

GLAT, Rosana. Integração dos portadores de deficiência: uma questão psicossocial. *Temas de Psicologia*, Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 3, n. 2, 1995.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

HAEBERLIN, Martín. Abordagens da equidade: aproximações sobre um conceito-chave das humanidades e das Ciências Sociais. *Intuitio*, v. 9, n. 2, p. 06-32, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1983-4012.2016.2.25828>. Acesso em: 7 jun. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. *Centro de Educação*, n. 23, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a2.htm>. Acesso em: 8 set. 2009.

MARQUES, Valéria. *Ruptura epistemológica e Psicologia: a importância do olhar fluido*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315805535_Ruptura_epistemologica_e_psicologia_a_importancia_do_olhar_fluido. Acesso em: 6 maio 2019.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília Raquel. Narrativa, subjetivação e enunciação: reflexões teórico-metodológicas emancipatórias. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 42, p. 257-282, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1935/193531778003/>. Acesso em: 8 ago. 2014.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília Raquel; SILVA, Edineusa Lima. Análise narrativa dialógica emancipatória em diálogo com análise narrativa, de conteúdo e de discurso. Dossiê Narrativa. *Revista Valore*, v. 5, p. 5-21, jan. 2020. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/398>. Acesso em: 30 maio 2022.

MARTINS FILHO, Moacir Tavares; NARCAI, Paulo Capel. O sujeito implicado e a produção de conhecimento científico. *Saúde em Debate*, v. 37, n. 99, p. 646-654, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2013.v37n99/646-654/pt>. Acesso em: 7 jun. 2019.

MARTINS, Paulo Fernando de Melo; SANTOS, Maurício Dias dos. As políticas afirmativas no Ensino Superior e o Desenho institucional de justiça como equidade em Rawls. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação* – RIAEE, v. 14, n. 2, p. 437-455. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11753/8029>. Acesso em: 7 jun. 2019.

MOORE, Goeffrey. *Acsm's Exercise Management for Persons with Chronic Diseases and Disabilities*. Indianapolis: Human Kinetics, 2009.

OMOTE, Sadao. Deficiência ou não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, 1994. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf. Acesso em: 8 ago. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2016.

ROCHA, Cleison de Jesus. Educação e emancipação na Teoria Crítica da Sociedade de Theodor W. Adorno. *Griot – Revista de Filosofia*, v. 19, n. 2, p. 194-217, 2019. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1180/731>. Acesso em: 8 maio 2019.

SANTOS, Márcio de Souza. *Narrativa de uma atleta de bocha paralímpica: ouvindo os que não falam*. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2016. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/1605/2/2016%20-%20M%C3%A1rcio%20de%20Souza%20Santos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SANTOS, Márcio de Souza; FOURAUX, Carolina Gonçalves da Silva; OLIVEIRA, Valéria Marques de. Narrativa de um atleta de bocha paralímpica: ouvindo os que não falam. *Mental*, v. 11, n. 20, p. 176-205, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/mental/v11n20/v11n20a10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SAUL, Alexandre; GARCIA, Alexandra. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re) existindo ao poder hegemônico. Apresentação do dossiê temático. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 4, p. 1184-1192, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/31278/21831>. Acesso em: 8 mai. 2019.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denise. As práticas e as políticas curriculares de inclusão e o direito à diferença. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 4, p. 1258-1287, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29593/21846>. Acesso em: 8 maio 2019.

SILVA, Edineusa Lima; MARQUES, Valéria. Fio de Ariadne: guia para percorrer o sistema de garantia de direitos à pessoa com deficiência. *Revista Valore*, v. 4, n. 1, p. 738-748, 2019. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/download/208/204>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Saulo César. Os estereótipos sociais e as narrativas na construção das identidades sociais da pessoa com deficiência visual. *Liceu-online*, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: http://liceu.fecap.br/LICEU_ON-LINE/article/view/855/665. Acesso em: 8 set. 2014.

SUPLINO, Maryse. *Vivências inclusivas de alunos com autismo*. Rio de Janeiro: Inovação, 2009.

TEIXEIRA, Ana Andreia Couto. *Paralisia cerebral: estudo de caso*. 2012. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garret, Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_04/102.pdf. Acesso em: 23 abr. 2016.

VALARELLI, Liciane P.; SAES, Sandra de O.; VIEIRA, Leila Maria. Encefalopatia crônica infantil não progressiva: realidade inesperada. *Salusvita*, v. 29, n. 3, p. 229-246, 2010. Disponível em: http://www.usc.br/biblioteca/salusvita/salusvita_v29_n3_2010_art_02.pdf. Acesso em: 12 abril 2016.

VIEIRA, André Guirland; HENRIQUES, Maria Rangel. A construção narrativa da identidade. *Psicologia: reflexão e crítica*, n. 27, v. 1, p. 163-170, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722014000100018&script=sci_arttext. Acesso em: 11 set. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WILLIAMS, Chris; WRIGHT, Barry. *Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais*. São Paulo: M. Books, 2008.

Sobre os autores



Allan Rocha Damasceno – Professor associado do Instituto de Educação (IE/UFRRJ) e dos Programas de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares e em Educação Agrícola, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (LEPEDI).

Carolina Gonçalves da Silva Fouraux – Professora licenciada em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Atualmente é professora do Projeto AME-TEA (Atendimento Municipal Especializado) para inclusão de alunos com autismo severo, atuando no campo da psicomotricidade.

Dione Eduardo da Silva Fernandes – Graduado em Ciências Biológicas pela Faculdade São Luís de Jaboticabal (FSLJ), pedagogo pelas Faculdades Integradas Soares de Oliveira (FISO), especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UAB/UNB) e em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável (FSLJ).

Élida Soares de Santana Alves – É professora do Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal Baiano, onde está vinculada institucionalmente ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Pedagoga e mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seus interesses em pesquisa concentram-se na área de educação e diversidade, com ênfase nas políticas públicas em educação inclusiva, organização

do trabalho escolar, formação de professores, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Fabiola Ribeiro de Souza – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se ao ensino da língua portuguesa a migrantes internacionais. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre migração internacional, emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

Fabrizia Teixeira Borges – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília. Seu interesse principal é em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, identidade de professores, experiência estética e arte, mulheres e psicologia cultural.

Francelina de Queiroz Felipe da Cruz – Mestre em Educação pela UFRRJ com pesquisas na área de Equoterapia, Autismo, Terapias Assistidas e Mediadas. Docente especialista em Psicopedagogia, Ensino de Libras e Braille, coordena a Educação Especial da SMES – Seropédica-RJ; membro fundador do Programa de Equoterapia da UFRRJ e do Grupo TEAm Seropédica – Coletivo de Mães de filhos com Autismo. Pesquisadora no Programa EQUilibrium Rural – Intervenções Transdisciplinares em Terapia Assistida por Equinos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Jane Farias Chagas-Ferreira – Professora do Departamento de Psicologia Escolar (PED) da Universidade de Brasília e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na mesma instituição. Estuda educação de superdotados, processos criativos, repercussão das redes sociais na subjetividade. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos de Desenvolvimento Humano Mediados pelas TICs.

Jesús Rubio-Jiménez – Licenciado en Psicología (UdG, España) con máster en investigación en psicología (UNED, España). Es funcionario del sistema educativo público español, donde trabaja como orientador en educación secundaria. Le interesa la aplicación de las herramientas de la psicología cultural al ámbito de la psicología educativa y la orientación para la carrera.

José Ricardo da Silva Ramos – Professor associado da Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Equoterapia/UFRRJ/FAPERJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Equoterapia: campo interdisciplinar de Educação, Saúde e Desportos. Estuda equoterapia educacional e hipoterapia; praxiologia motriz, educação inclusiva, psicomotricidade e integração sensorial.

Julia Cristina Coelho Ribeiro – Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, contribuiu à formação continuada de professores, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE/SEDF). Atualmente, atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE/SEDF). Tem interesse de pesquisa em educação inclusiva, formação de professores e processos de alfabetização/letramento de estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual e/ou TGD/TEA.

Kátia Rosa Azevedo – Professora de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Psicóloga com especialização em terapia conjugal e familiar. Graduada em Letras com especialização em Língua e comunicação.

Lowanny de Souza Versiane – Psicóloga, especialista na área de Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) da Universidade de Brasília. Analista de Gestão Educacional em Psicologia pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Luana Freitas de Luquez Cruz – Psicóloga pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Márcio Souza Santos – Professor graduado em Educação Física e mestre em Psicologia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Limeira-SP. Atualmente, é professor do projeto Atendimento Municipal Especializado para crianças com Transtorno do Espectro Autista (AME-TEA) da Secretaria Municipal de Educação de Limeira-SP e pesquisador nas áreas de Educação Inclusiva e Numismática.

Maria Fernanda González – Profesora titular e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Salud, UNER, Argentina. Doctora en Psicología (UAM, España), con estancia postdoctoral en la Universidad de Brasília. Forma parte del GT ANPEPP Cultura, Pensamiento e Linguagem na Contemporaneidade. Investiga la construcción identitaria desde la psicología cultural, con el uso de metodologías cualitativas de corte biográfico-narrativo.

Maristela Rossato – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Estuda dificuldades de aprendizagem escolar, subjetividade, impactos das tecnologias no desenvolvimento humano, formação de professores, ensino e aprendizagem a distância.

Patrícia Cristina Campos Ramos – Psicóloga (Umesp), atua na psicologia clínica desde 1998. É especialista em Psicopedagogia (PUC-SP), mestre e doutora pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS) do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult).

Patrícia Rebeca Silva Morato Mello – Psicóloga pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduanda em Psicologia Hospitalar e Saúde. Pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista. É psicóloga em equoterapia, com crianças com deficiência e do Centro de Referência e Assistência Social no município de Volta Redonda-RJ.

Priscila Pires Alves – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Tem pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (UnB), é doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ), pesquisadora do Laboratório Ambientes Digitais de Aprendizagem para Criança Autista (Adaca) da UFF. É membro do GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, da ANPEPP.

Roseane Cunha – Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, com atuação no Ensino Fundamental e Ensino Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília, especialista em Arte-educação em Artes Visuais pela Faculdade Dulcina de Moraes e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Estuda a teoria histórico-cultural e ensino de ciências com foco no letramento científico dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, com duplo-doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Consultora em tecnologia educacional e membro editorial do *Dialogic Pedagogy Journal* (DPJ) e membro da *Dialogic Pedagogy Society*. Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa

e Inovação Ágora-Psyché, o GT Cultura, Pensamento e Linguagem na Contemporaneidade, ANPEPP e o Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura. Estuda interpretações de si em processos de transição; e a continuidade da educação e da formação profissional em eventos de impacto (COPEI-DPI, UnB; PROCAD Amazônia – CAPES e FAPEAM, Capes PrInt na UnB).

Tainá Mani Almeida – Psicóloga (UFF) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, da Universidade de Brasília. É pesquisadora do Ambiente digital para crianças autista (Adaca), do Laboratório de Estudos da Linguagem, Interação e Autismo (LELIA); e dos Grupos de Pesquisa Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo; e Pensamento e Cultura. É professora da Faculdade Sul Fluminense (FaSF), Volta Redonda-RJ.

Valéria Marques de Oliveira – Professora associada do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* de Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Doutora em psicologia, mestre em Educação, psicóloga, pedagoga e psicopedagoga. Líder do grupo Intervenções Transdisciplinares Assistidas por Equinos e membro do grupo de pesquisa Narrativas Emancipatórias (NARREM).

Vera Lúcia Prudência dos Santos Caminha – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Engenharia de Sistemas e Computação (UFRJ). É coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Ambiente digital para crianças autista (Adaca). Orienta no mestrado profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI)/UFF. Trabalha na área de redes neurais artificiais, neurociência computacional e autismo.

Como podemos desenvolver as práticas inclusivas? Os processos inclusivos são concretizados em escolhas cotidianas orientadas ao conhecimento mútuo e ao acolhimento, ao cuidado de si e entre pessoas com histórias diferentes. Refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com necessidades especiais fortalece a geração de novas formas de ensinar, aprender e atuar. Nessa perspectiva, as organizadoras e os autores desta coletânea exploram a história, as políticas públicas, os serviços e o ensinar e aprender em constante inovação, a partir da problematização do cotidiano dos fazeres inclusivos.

Esta obra é direcionada a estudantes, pesquisadores, educadores e outros profissionais de áreas afins e foi escrita em colaboração entre colegas de universidades e sistemas educacionais do Brasil, da Argentina e do Chile, psicólogos e professores das redes federal, distrital e municipais de ensino, membros de diferentes grupos de pesquisa e grupos de trabalho da ANPEPP que pesquisam e atuam inclusivamente. Recebeu apoio da UAB/Capes/MEC e UAB/UnB.

EDITORA



UnB

