

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

Volume 3

EDITORA



UnB

Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)





Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

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

Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão: percursos e práticas em cotidianos

Volume 3


EDITORA



UnB

Silviane Barbato | Rossana Beraldo
Patrícia Campos-Ramos | Raquel Santana
Diva Maciel | Gabriela Mietto (org.)



	Equipe editorial
Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Jade Luísa Martins Barbalho Emilly Dias
Preparação e revisão	Ana Alethéa Osório
Diagramação	Wladimir de Andrade Oliveira
	
	Este trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial 2.0 (CC BY-NC 2.0)
	Editora Universidade de Brasília Centro de Vivência, Bloco A – 2ª etapa, 1º andar Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, Brasília/DF CEP: 70910-900 (61) 3107-3700 www.editora.unb.br contatoeditora@unb.br

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

C764 Contribuições do desenvolvimento humano e da
educação aos processos de inclusão [recurso
eletrônico] : percursos e práticas em cotidianos
/ organizadoras Silviane Barbato ... [et al.]. –
Brasília : Editora Universidade de Brasília,
2025.

v.

Formato PDF.
ISBN 978-65-5846-062-6 (v. 3).

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

CDU 376

Sumário

Apresentação . 11

Percursos mediados

Capítulo 1 . 17

Percursos dialógicos no ensinar-aprender de uma professora e uma jovem estudante com Síndrome de Down

Silviane Barbato
Fabiola Ribeiro de Souza
Rossana Beraldo

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

Capítulo 2 . 51

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

Débora Machado
Geane de Jesus Silva

- A Educação Inclusiva e a inclusão escolar no Brasil . 53
- A docência de professores com deficiência . 55
- Educação a Distância (EaD) . 57
- O ambiente Moodle . 58
- EaD e acessibilidade de pessoas com deficiência visual . 59
- Caminho de investigação . 61
- Experiências vivenciadas com pessoas que apresentam deficiência: a interação professora-estudante . 63
- Mediação pedagógica em AVA e acessibilidade: interação professora-ambiente virtual . 64
- Mediação pedagógica: interação tutoras-estudantes, interação estudante-estudante e interação professora-tutoras . 66
- Comentários conclusivos . 67



Capítulo 3 . 73

Lousa digital: uma ferramenta para a inclusão

Cristiane Pacheco

Raquel Santana

A lousa digital como recurso na prática pedagógica para a inclusão . 74

Participantes e contexto de pesquisa . 77

Atividades desenvolvidas . 79

Comentários conclusivos . 81

Capítulo 4 . 85

Autismo em tempo de inclusão: percursos do caso Rafael

Emilene Coco dos Santos

Juliana Eugênia Caixeta

Do autismo ao Transtorno do Espectro Autista . 85

TEA e escolarização: da exclusão para a inclusão . 87

Inclusão de estudantes com TEA na escola . 89

Inclusão de crianças com TEA no Ensino Fundamental . 93

Os percursos de Rafael e da equipe pedagógica na Escola Capim Dourado . 98

A chegada de Rafael à escola: momentos iniciais . 98

Ano 1: aprendendo a conviver e ensinar . 99

Ano 2: novos desafios para a inclusão de Rafael . 102

Ano 3: a ação pedagógica com Rafael . 104

Entrelaçando o percurso inclusivo . 107

Comentários conclusivos . 108

Capítulo 5 . 113

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

Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves

Lucia Maria de Assis

Uma proposta para o encontro dialógico . 115

Um estudo de possibilidades narrativas: o acompanhamento de Alberto . 118

A abertura para novas possibilidades . 124

Práticas estruturadas

Capítulo 6 . 129

A inclusão de aluno hipoacúsico: um estudo de caso

Marcélia Fiedler Bremer Souza

Celeste Azulay Kelman

Inclusão em educação: conceitos .	130
O que é surdez e hipoacusia? Conceitos e diagnósticos .	131
O papel da família e a educação dos surdos na contemporaneidade .	134
Perspectiva teórico-epistemológica e metodológica .	136
O processo de desenvolvimento de Ricardo: dificuldades e avanços .	138
As intervenções realizadas pela professora regente da turma no processo de ensino aprendizagem e de inclusão .	140
Contexto familiar de Ricardo e percursos .	144
A visão de Ricardo sobre a escola, suas dificuldades e conquistas .	144
Comentários conclusivos .	145

Capítulo 7 . 150

Processos comunicativos de crianças com paralisia cerebral

Ingrid Brandão Lapa

Silviane Barbato

Conhecendo como a criança se comunica .	157
Construindo novidades no jogo dialógico .	162
Idiosincrasias no jogo dialógico com a criança com paralisia cerebral .	165

Capítulo 8 . 170

Criatividade no ensino: percursos de inclusão

Eloisa de Fátima Cunha

Edileusa Borges Porto-Oliveira

Suellen Cristina Rodrigues Kotz

Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho

Criatividade .	170
Criatividade e ensino inclusivo .	172
Criatividade e psicopatologias .	174
Apresentação e discussão do caso .	178
Escola .	181
Professora .	183
Ryan .	185
Comentários conclusivos .	188



Capítulo 9 . 193

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

Viviane Cardoso

Juliana Eugênia Caixeta

Educação Infantil, Educação Física e inclusão .	194
Educação Física, o circo e a inclusão .	198
O circo da Escola Colibri .	200
O Projeto Circo .	201
Avaliação do Projeto Circo .	207
Por uma Educação Física Inclusiva na Educação Infantil: análises a partir do Projeto Circo da Escola Colibri .	209
Comentários conclusivos .	214

Capítulo 10 . 219

O lúdico e a arte como meios facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência inseridos na escola regular

Christiane Torloni Torres

Raquel Santana

O lúdico, a arte e a educação nos diferentes processos de aprendizagem humana .	220
A arte na educação escolar .	221
Relações entre a arte e o lúdico .	223
A Educação Especial no caminho da Educação Inclusiva .	224
Fundamentação da metodologia .	225
As inquietações dos professores da escola regular diante da inclusão de alunos com deficiência .	225
As possibilidades da arte no processo de inclusão dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na escola regular .	226
O trabalho colaborativo entre Arte e as diferentes áreas do conhecimento como mecanismo de Inclusão Escolar .	228
Uma experiência que tem demonstrado resultados: Arte e Ciências .	229
Comentários conclusivos .	236



Capítulo 11 . 238

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

Raimunda Maria de Oliveira
Gabriela Sousa de Melo Mietto

- O conhecimento matemático numa perspectiva sócio-histórica . 244
- Uma experiência em Sala de Recursos – algumas reflexões . 246
- Comentários conclusivos . 250

Percursos e práticas em cotidianos

Capítulo 12 . 256

Questões contemporâneas sobre educação hospitalar para a criança e a família

Kathelem França
Patrícia Campos-Ramos
Fabiana da Silva

- Interfaces da hospitalização na infância . 258
- A inclusão de crianças no atendimento de classe hospitalar: aspectos legais, necessidades educativas e atenção às famílias . 262
- Dois exemplos de atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas no DF . 266
- Respostas a algumas questões contemporâneas sobre educação hospitalar . 270

Capítulo 13 . 275

A participação das famílias na inclusão educacional de um aluno com deficiência sem laudo médico/diagnóstico

Tânia Lima
Patrícia Campos-Ramos

- A participação da família nos processos de diagnóstico e inclusão . 276
- Aspectos metodológicos do estudo de caso de um aluno sem laudo/diagnóstico . 280
- Opiniões dos participantes a respeito da importância da família para a inclusão . 282
- Dialogando com a literatura . 286
- Comentários conclusivos . 289

Capítulo 14 . 295

Violência contra crianças e adolescentes com deficiências e suas repercussões na Educação Inclusiva

Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro

Gabriela Sousa de Melo Mietto

Definindo as diversas formas de violência	. 296
Raízes históricas da infância e a garantia de direitos	. 297
Ensino Especial, Educação Inclusiva e Políticas Públicas: principais avanços e sua contribuição para o enfrentamento das violências	. 300
Pessoas com deficiências estão mais vulneráveis a violências?	. 301
E o papel da escola nesse contexto?	. 301
Aspectos metodológicos do estudo	. 302
Prevenção e identificação das violências	. 303
Sobre as negligências	. 304
Violência física	. 305
Violência psicológica	. 306
Violência sexual	. 306
Encaminhamento escolar dos casos de violência aos órgãos de proteção e responsabilização	. 307
Comentários conclusivos	. 308

Capítulo 15 . 314

Como educar para um mundo nupérrimo

Maria do Amparo de Sousa

Educação, desenvolvimento humano, ética e moral cidadã	. 321
Metodologia qualitativa integrando ensino, pesquisa e extensão	. 326
Desafios da prática educativa proposta e enfrentamento	. 328
Impactos em si da prática pedagógica descrita	. 332

Sobre os autores . 343



Percursos
mediados





Capítulo 5

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

Tainá Mani Almeida

Priscila Pires Alves

Lucia Maria de Assis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma proposta para o encontro dialógico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Um estudo de possibilidades narrativas:
o acompanhamento de Alberto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A abertura para novas possibilidades

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

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

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

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

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

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

Referências

- ARENDDT, Ronald; MORAES, Marcia; TSALLIS, Alexandra. Por uma psicologia não moderna: o PesquisarCOM como prática meso-política. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1143-1159, 2015.
- BUBER, Martin. *Eu e tu*. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006.
- BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, v. 14, n. 2, p. 321-331, 2009.
- GARTON, A. F. *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- HÖHER CAMARGO, Sígla Pimentel; BOSA, Cleonice Alves. A competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.
- LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, Edipucrs, v. 102, p. 9-28, 1995.
- MACHADO, Julia D.; CAYE, Arthur; FRICK, Paul J.; ROHDE, Luis A. DSM-V: Principais mudanças nos transtornos de crianças e adolescentes. *Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP*. 2015. cap. A.9. Disponível em: https://iacapap.org/_Resources/Persistent/97b6e9dc612fff58a3e1fe303c6970b5e0361b62/A.9-DSM-5-PORTUGUESE-2015.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MONTEIRO, Ana Claudia Lima. O Caminho da narrativa: construções temporais de constituição da vida. In: PRESTRELO, Eleonôra Torres; QUADROS, Laura Cristina de Toledo. *O tempo e a escuta da vida: configurações gestálticas e práticas contemporâneas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2014. cap. 5, p. 109-129.

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

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

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

Sobre os autores



Asdrúbal Borges Formiga Sobrinho – Professor do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UnB), lidera o grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito. Pesquisa a interdependência entre processos de criação e comunicação nos contextos educacional e profissional.

Celeste Azulay Kelman – Professora associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez GEPeSS do DGP/CNPq.

Débora Machado – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pedagoga e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Pesquisadora em ensino-aprendizagem, acessibilidade, EaD e tecnologia assistiva para pessoas com deficiência visual. Adaptadora e transcritora de textos em Braille e de materiais para pessoas com deficiência visual.

Christiane Torloni Torres – Professora de Arte da rede municipal de Vitória-ES. Integrante do grupo de Referência das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Estuda as contribuições do ensino da Arte nos processos de inclusão, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais no espaço escolar.

Cristiane Pacheco – Professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória-ES. Dedicar-se à gestão de um centro municipal de Educação Infantil.

Edileusa Borges Porto-Oliveira – Pedagoga e psicopedagoga, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PPGDE) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da UnB. Bolsista Capes, desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos de comunicação entre gestores e professores em contexto de formação continuada docente. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

Eloisa de Fátima Cunha – Atriz, gestora cultural e arte-educadora, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE) da UnB. Desenvolve pesquisa em criatividade com foco nos processos pedagógicos lúdico-teatrais em contextos escolares da Educação Básica. Faz parte do grupo de pesquisa Criatividade, Comunicação e Propósito.

Emilene Coco dos Santos – Graduada em Educação Física, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisadora da Ufes. Temas de estudo: Trans-torno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas.

Fabiana da Silva – Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atuou no projeto Mãos na terra da Apae/Barretos. Docente em Educação Especial – sala de recursos. Pesquisa educação hospitalar, educação infantil, autismo, deficiência intelectual, escolarização e currículo funcional das pessoas com deficiência.

Fabiola Souza de Ribeiro – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), dedica-se à coordenação de escolas inclusivas. Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult), desenvolve estudos sobre emoção e o seu papel no desenvolvimento humano e na compensação na deficiência intelectual.

Gabriela Sousa de Melo Mietto – Psicóloga, professora do PED/IP e do Programa de Pós-Graduação Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. Pesquisadora do Laboratório Ágora Psyché (IP/UnB) e dos Grupos de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult); e Desarrollo Temprano y Educación (UAM, Espanha). Estuda o desenvolvimento da criança pequena e processos de inclusão.

Geane de Jesus Silva – Professora da SEEDF, doutoranda e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (IP/UnB), especialista em Psicopedagogia clínica e institucional (Universo/RJ), especialista em Educação continuada e a distância pela Faculdade de Educação (FE) da UnB/UAB.

Ingrid Brandão Lapa – Professora hospitalar na Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação, recentemente aposentada. Estuda reabilitação cognitiva, comunicação alternativa, tecnologia assistiva, lesão cerebral, paralisia cerebral, doenças neurodegenerativas, educação inclusiva.

Kathelem de Oliveira dos Santos França – Professora da SEEDF e pedagoga no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA). Estuda a Educação Infantil, Educação Especial e suas diferentes atuações e intervenções precoces junto a crianças com indicadores de risco para o desenvolvimento infantil.

Lucia Maria de Assis – Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde é coordenadora do projeto de pesquisa Lelia (Laboratório de Estudos em Linguagem, Interação e Autismo). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), mestre pela Universidade de Taubaté e graduada em Pedagogia e em Letras pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel.

Maria do Amparo de Sousa – Graduada em Letras, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Professora aposentada da SEEDF. Membro do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão, da Faculdade UnB Planaltina.

Marcélia Fiedler Bremer Souza – Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec). Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília. Professora do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Ipatinga e da sala de recursos da rede municipal de Coronel Fabriciano. Especialista da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, do 1º ao 9º ano.

Neulabihan Mesquita e Silva Montenegro – Especialista em Psicoterapia Cognitivo-Comportamental pelo Centro de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental (WP/FACCAT), Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB), psicóloga da Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal (SES/DF).

Juliana Eugênia Caixeta – Graduada nas habilitações bacharel e psicólogo pela Universidade de Brasília. Mestre e doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Brasília, *campus* Planaltina. Coordenadora do Projeto Educação e Psicologia: mediações possíveis em tempo de inclusão.

Patrícia Campos-Ramos – Psicóloga clínica, doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDE/IP/UnB). Professora em cursos de Educação Especial e Inclusiva (UAB/UnB; UAB/UFABC). Pesquisadora de temas relacionados ao desenvolvimento e à educação, especialmente as transições escolares, a participação da criança e da família, as inter-relações família-escola; e a inclusão.

Priscila Pires Alves – Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social (UERJ), mestre em Psicologia Social e da Personalidade (UFRJ), psicóloga (UFRJ) e líder do Grupo de Pesquisa Narrativas Emancipatórias (Narrem).

Raimunda Maria de Oliveira – Professora de Sala de Recursos Generalista da SEEDF, especialista em Educação Matemática, Educação Inclusiva e Desenvolvimento Humano (UnB). Atualmente participa do Grupo de Escrita Criativa Autoral (Gecria) da UnB e cursa Pedagogia Sistêmica.

Raquel Santana – Professora da SEEDF. Coordena atividades de gestão das ações de formação continuada da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica, na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação. Estuda os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes na perspectiva inclusiva.

Rossana Beraldo – Tem pós-doutorado pelo PGPDS-UnB, com duplo doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano (UnB) e em Psicologia pela Università Degli Studi di Parma, Itália. Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda a produção de significados na intersubjetividade e processos de convencionalização em práticas de ensino-aprendizagem em contextos digitais e analógicos.

Silviane Barbato – Professora associada do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Coordena o Laboratório de Pesquisa e Inovação Ágora-Psyché, responsável por plano de trabalho no Capes PrInt/UnB. É líder do Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Estuda convencionalização e dinâmicas dialógicas, e interpretações de si em processos de transição.

Suellen Cristina Rodrigues Kotz – Psicóloga clínica e escolar, licenciada em Pedagogia, mestranda do PGPDE do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED) da UnB. Especialista em psico-oncologia. Desenvolve pesquisa em Criatividade e Adolescência como bolsista do CNPq. Participa do grupo de pesquisa em Criatividade, Comunicação e Propósito.

Tainá Mani Almeida – Psicóloga (UFF) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da UnB. É pesquisadora do Adaca e dos Grupos de Pesquisa Lelia; Dialogia, Interação e Vínculo no Trabalho com a Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (UFF); e do Narrem.

Tânia de Sousa Lima – Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEEDF, onde colabora com a inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), em salas regulares. É pedagoga e especialista em Desenvolvimento humano, Educação e Inclusão escolar pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Políticas Públicas em Saúde pela Fiocruz Brasília e, atualmente, doutoranda.

Viviane Flávia Cardoso – Professora dinamizadora de Educação Física na Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), Espírito Santo. Especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB, mestre em Biotecnologia com ênfase em robótica (tecnologia assistiva) e nanotecnologia pela Ufes e doutoranda em Biotecnologia pela Ufes.

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

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

EDITORA



UnB

