

# 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.)



	<b>Equipe editorial</b>
<b>Coordenação de produção editorial</b>	Marília Carolina de Moraes Florindo
<b>Assistência editorial</b>	Emilly Dias
<b>Preparação e revisão</b>	Ana Alethéa Osório
<b>Diagramação</b>	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](http://www.editora.unb.br)  
E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto: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

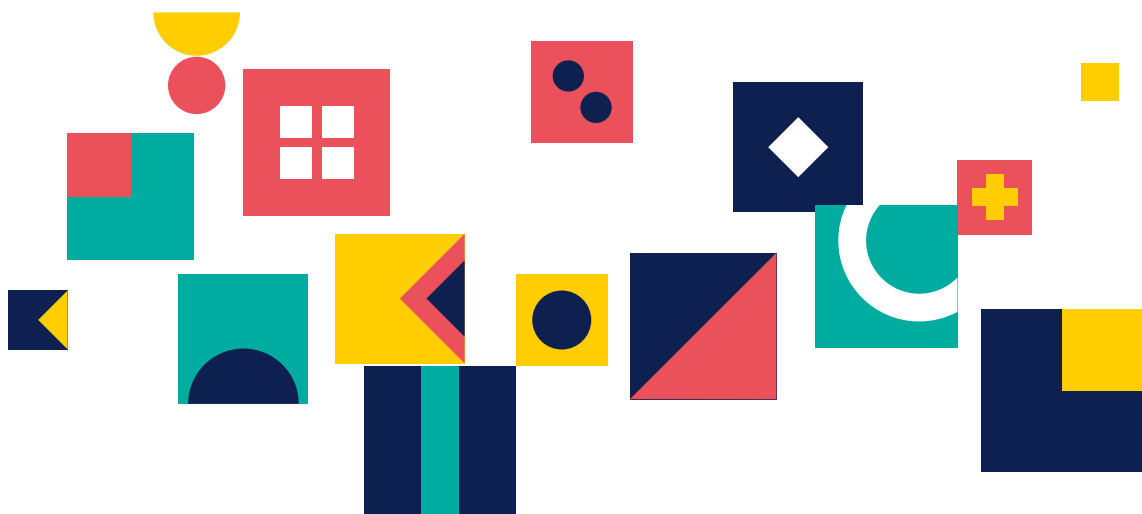
Capítulo 12 . 281

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.

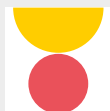
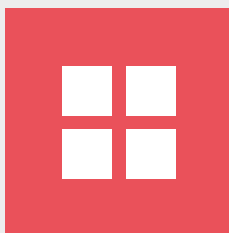
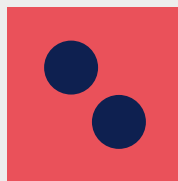
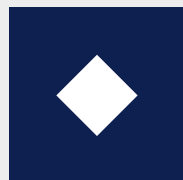
As trajetórias e práticas reflexivas apresentadas neste volume convidam-nos a refletir sobre a necessidade urgente de se pensar o processo de inclusão a partir da diferenciação das demandas que se revelam e que nos mobilizam no confronto com a alteridade, produzindo saberes e fazeres que promovem aprendizagens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

Trajelórias  
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, enaltecemos 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](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](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](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](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](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](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](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.



## Capítulo 2

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

*Maristela Rossato*

*Fabrcia Teixeira Borges*

*Roseane Cunha*

Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos é um convite para pensarmos em como a inclusão é um processo coletivo, efetivado por indivíduos e grupos sociais que se constituem como sujeitos da inclusão em tensionamento com a sociedade.

As reflexões apresentadas neste capítulo visam demarcar que a inclusão, além do que está preconizado na legislação, é um compromisso social de toda a comunidade. Ainda que a reflexão desta proposta recaia sobre a inclusão escolar, entendemos que se trata apenas de um dos passos para que possamos construir uma sociedade que preza pela inclusão e pela igualdade de todos os cidadãos. Essa não é apenas uma tendência de valores, mas uma tendência de concepções sociais e de comunidade democrática como organização social e política.

As discussões apresentadas serão enriquecidas com dois casos relatados por uma professora que, mesmo tendo que enfrentar a subjetividade social da escola, luta para que seus estudantes estejam em espaços de inclusão, para além dos que estão instituídos nos documentos que definem previamente o perfil individual de quem cabe em determinado lugar. Assim, haverá uma trajetória legítima em que os estudantes serão reconhecidos a partir de suas possibilidades de se expressarem como

sujeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento permeado pelas ações intencionais da escola.

Com a presente discussão, objetivamos ilustrar os desafios e compromissos de quem assume que a inclusão é uma filosofia que deve orientar qualquer sociedade. Uma escola inclusiva precisa ter a premissa da inclusão para toda a comunidade escolar; professores inclusivos precisam ser inclusivos para todos os seus estudantes; estudantes incluídos são a consequência de uma escola e de professores que primam pela aprendizagem e desenvolvimento de todos em processo democrático e igualitário.

### Escolas inclusivas: reflexões sobre o grupo social sujeito da inclusão

O conceito de sujeito atribuído à condição de um indivíduo ou grupo social tem sido apresentado por González Rey e Mitjans Martínez (2017a; 2017b) para denominar indivíduos e grupos que, em suas ações relações, desenvolvem níveis de tensionamento que chegam a romper com as ordens sociais estabelecidas, seguindo por caminhos orientados pela filosofia que efetivamente os guiam. “Trata-se de um indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b, p. 41). No caso do grupo social, esses novos posicionamentos podem levar a construir novas configurações do próprio grupo social.

No caso da escola, o processo constitutivo de um grupo social como sujeito é marcado por diálogos e parcerias entre toda a comunidade escolar, sejam os estudantes, os professores, a direção, os técnicos, os apoios, as famílias, a comunidade. A constituição de um grupo social sujeito da inclusão é resultado de um processo histórico que ultrapassa as mudanças exigidas por lei diante da chegada de estudantes com diagnóstico de deficiência, abarcando o compromisso social com a aprendizagem de todos. Como um espaço inclusivo, a escola precisa propiciar debates com a comunidade sobre a complexidade do processo de inclusão,

garantindo que esses estudantes sejam ouvidos em suas expectativas, desejos e frustrações. A inclusão é um processo social, não somente educacional, construído em uma dinâmica complexa e subjetiva que a escola está vivenciando.

Construir caminhos pedagógicos que sejam próprios, resultado de ações e relações coletivas, é uma tarefa que demanda diálogo permanente com a sociedade que, por vezes, tem necessidades que podem criar conflitos com os objetivos traçados pela comunidade escolar. A ordem social que rege a sociedade contemporânea, mesmo que possamos registrar muitas conquistas, ainda é muito pautada pela exclusão social das minorias e das populações que mais necessitam de maior legitimidade, reconhecimento social e de políticas públicas que garantam seus direitos. As práticas e concepções escolares, ainda que muitos neguem, são signatárias do modelo escolar tradicional, que se pauta pela disciplina impositiva, pela fragmentação do conhecimento, por relações hierárquicas assimétricas e pela valorização exacerbada das conquistas individuais que desmerecem a complexidade que envolve as condições e situações singulares de desenvolvimento e aprendizagem.

Embora reconheçamos o valor das políticas públicas como indutoras das ações e relações escolares, a inclusão não pode ser considerada meramente como uma política pública, pois, como tal, não tem a força necessária para tensionar e romper com uma sociedade de classe que tem em sua história o viés da exclusão e da segregação social regendo as instituições. O processo de inclusão, ainda que seja reforçado pelas políticas públicas, requer mais que uma legislação que regulamente os processos, implicando um adensamento das propostas inclusivas escolares, comunitárias e sociais. Pensando a escola como um dos *locus* de poder e de construção de legitimidade para os cidadãos, encontramos nessa instituição um lugar privilegiado para garantir ações que promovam o desenvolvimento humano e social no sentido de construir valores mais democráticos. Saramago (2013, p. 38) destaca que “a universidade poderá encontrar espaço para educar efetivamente nos valores cívicos. Não se trata só de instruir, mas de educar. E intervir na sociedade por

dentro”. Ele, Saramago, refere-se à universidade, nós dizemos de todas as instituições escolares, de todas as esferas educacionais.

A adesão às políticas de inclusão, por si só, não constitui uma escola inclusiva. Martins (2015) sinaliza que a adesão da escola à uma política pública não representa a adesão ao conjunto de práticas e valores que estão em sua base. Ao pesquisar como a política de inclusão estava institucionalizada na escola, identificou-se uma prática *pro forma* pautada pelo princípio da legalidade e não da legitimidade como revelado por muitos professores. Os estudantes estão matriculados, frequentam as aulas, mas, na maioria das vezes, estão à margem da dinâmica relacional e pedagógica da escola sem que efetivamente estejam incluídos em termos das tramas da aprendizagem escolar.

É necessário que uma política pública de inclusão – além de garantir às escolas condições objetivas para sua implementação por meio do acesso aos equipamentos, espaços adequados, materiais pedagógicos adaptados e recursos humanos – fomente um diálogo político-social-filosófico de que concepções de homem, de sociedade e de aprendizagem se devem defender. Incluir não é só colocar quem estava fora, dentro, apesar de considerarmos isso um avanço; incluir é entender a dimensão complexa que envolve a aprendizagem individual. O conjunto de crenças e de valores constitui a subjetividade social da escola e está na base das ações e relações pedagógicas ali desenvolvidas; é esse cenário que precisa viver uma política pública de inclusão que legitime os partícipes que mais dela precisam.

Ao analisar os desafios enfrentados para que a inclusão efetivamente se constitua como parte da subjetividade social da escola, há entraves ao processo: a representação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte anexa à escola para atendimento compensatório somente do que falta nos estudantes; responsabilização dos professores do AEE pela aprendizagem do estudante com desenvolvimento atípico, eximindo o compromisso dos demais membros da escola; valorização da cultura do desempenho como foco central da avaliação da aprendizagem para atender as demandas externas; naturalização da presença perturbadora do estudante com desenvolvimento atípico; abordagem

médico-terapêutica como fundamento da educação dos estudantes com desenvolvimento atípico (SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016).

Elaborar projetos pedagógicos com orientação inclusiva, traçando estratégias para que os estudantes aprendam, compreendendo que aprendizagem está para além da assimilação dos conteúdos impressos no currículo compulsório, e se organiza em cada indivíduo de forma singular, é algo que se constrói cotidianamente nas contradições impostas pelas condições objetivas e subjetivas. Para que esse projeto se construa e se sustente, a escola precisa consolidar-se como grupo social sujeito da inclusão.

Os exemplos das escolas pesquisadas, revelam um longo caminho a ser construído para que a inclusão seja com todos e para todos, independentemente da deficiência, da raça, da religião ou de qualquer outra especificidade que a sociedade reconheça como desigual.

O reconhecimento da singularidade do processo de desenvolvimento de todos os estudantes passa a ser base para a construção de uma escola inclusiva. Não se trata de incluir os estudantes com deficiência na escola, ajustando o que já está posto à realidade deles, mas de conceber uma escola em que a inclusão seja o princípio orientador. Em outras palavras, é importante a escola não ser inclusiva apenas para atender estudantes com deficiência, mas ser inclusiva por ideologia, independentemente das especificidades do desenvolvimento e seus estudantes. A solidificação de uma subjetividade social inclusiva, possibilita que se crie uma unidade entre seus membros, sempre em tensionamento dialógico, nesse amálgama constitutivo do grupo social como sujeito.

### Professores inclusivos: reflexões sobre o sujeito nas ações relações pedagógicas

O conceito de ações-relações pedagógicas foi desenvolvido por Rossato, Matos e Paula (2018, p. 7) e representa os “espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor”.

Refere-se, portanto, a um cronotopo (BAKHTIN, 2014) em que a mobilização de sentidos subjetivos no outro não é algo que seja possível prever e controlar, pois assumem sempre caminhos orientados pela dinâmica simbólico-emocional dos espaços e tempos em que as pessoas estão inseridas, entretanto, as experiências intencionalmente promovidas, como expressão do sujeito, assumem maior potencial de mobilização do outro pela importância que assumem no desenvolvimento desse outro.

O professor, ao expressar-se como sujeito, está agindo numa dinâmica simbólico-emocional geradora de espaços e tempos dialógicos que, pelo seu caráter tensionador, assumem maior possibilidade de gerar o mesmo movimento no outro, no caso, o estudante. Partimos do princípio que, se pretendemos defender a inclusão do estudante, pela via da sua constituição como sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento, necessitamos de professores que também sejam sujeitos em suas ações e relações pedagógicas.

No contexto das ações-relações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, a valorização das conquistas individuais em detrimento das condições e situações singulares de desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante, é um entrave ao processo de inclusão e uma negação do sujeito capaz de seguir por caminhos singulares em sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em contextos mais idealizados, podemos imaginar que, em escolas que se constituem como grupos sociais inclusivos, os professores tenham maior possibilidade de também terem ações e relações pedagógicas inclusivas. Numa situação oposta, se efetivamente o professor for sujeito, suas ações e relações pedagógicas serão orientadas pelo tensionamento com o social, de modo a garantir que os estudantes possam aprender e desenvolver. Vigotski (1997), em sua discussão sobre a defectologia, já chamava a atenção para a importância da mudança paradigmática do olhar do professor ao deixar de perceber a deficiência somente como carência, deficiência, debilidade, passando a perceber como uma janela de possibilidades, um manancial de forças e atitudes que podem ser exploradas.

Na discussão de Rossato, Matos e Paula (2018), destaca-se que o reconhecimento e a legitimação do estudante como sujeito na aprendizagem

têm em sua base professores que são sujeitos na docência. A pesquisa desenvolvida pelos autores revela que ações pedagógicas que impulsionam os estudantes a se constituírem e se expressarem como sujeitos na aprendizagem são fruto da iniciativa de professores que, em sua história de vida (pessoal, acadêmica, profissional), teceram rupturas criativas com a ordem social, que impunha regras de dominação e padronização social.

Tensionar os caminhos já traçados pela escola, pelas famílias, pela sociedade para os estudantes com deficiência é um desafio assumido somente pelos professores que caminham na direção de traçarem modos de docência singulares. A partir desse paradigma, os professores precisam perceber-se parte do processo de inclusão em que a escola e seus profissionais necessitam organizar a dinâmica escolar para que o estudante participe ativamente de todas as atividades produzindo conhecimento, posicionando-se como um sujeito que aprende.

Todo professor, assim como toda escola, deveria ter como filosofia o princípio da inclusão, independentemente de ter ou não estudantes com diagnóstico de deficiência. Ser inclusivo deveria estar na gênese das ações e relações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, oportunizando a todos os estudantes desenvolver-se pelos caminhos que lhe são próprios. Vigotski (1997, p. 17, tradução nossa) enfatiza que o professor deve “conhecer a especificidade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. A chave da especificidade é fornecida pela lei da transformação que foca menos no defeito e mais na compensação”.

A compensação, embora seja uma ação da pessoa com diagnóstico de deficiência, não está dada *a priori* como uma especificidade faltante, mas é resultado da reação da pessoa ao impacto social da própria deficiência. Nas ações e relações pedagógicas, o professor pode desenvolver recursos para que essa compensação aconteça, abrindo novos caminhos a serem trilhados pelos estudantes e, se for como parte de um grupo social sujeito da inclusão, essas ações e relações deixam de ser somente de uma pessoa para serem de um coletivo.



## Estudantes incluídos: reflexões sobre o sujeito na aprendizagem escolar

O processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência é marcado socialmente de dupla forma: primeiro pela “realização social do defeito” e, segundo, pela “orientação social de compensação para a adaptação às condições ambientais, que foram criadas e formadas por um tipo humano normal” (VIGOTSKI, 1997, p. 19, tradução nossa). Em ambas as formas, podemos presumir que os caminhos que vão assumindo a natureza constitutiva do sujeito em desenvolvimento, em tensionamento constante entre a subjetividade individual e social, vão possibilitando que a deficiência não seja tomada como um empecilho, um limitador do desenvolvimento, mas como desafios tensionados pela pessoa. “A reação do organismo e da personalidade da criança ao defeito é o fato central e básico, a única realidade com a qual a defectologia opera” (VIGOTSKI, p. 14, tradução nossa).

Diante dessa afirmação, podemos presumir que a qualidade do tensionamento desenvolvido pelas pessoas gera uma compensação – substituição, sobre-estrutura, nivelamento – como um processo contínuo de criação e recriação da subjetividade. A linha deficiência-compensação é a linha diretriz do desenvolvimento da pessoa com diagnóstico de deficiência. A ideia de compensação social da deficiência desloca o desenvolvimento da pessoa, orientado pela compreensão de falta, de deficiência, inscrita no passado, para uma compreensão de desenvolvimento orientado para o futuro (VIGOTSKI, 1997).

O sujeito na aprendizagem escolar pode ser reconhecido pelos caminhos singulares que assumem os estudantes em seu processo de desenvolvimento. A dimensão subjetiva envolvida nesse processo vai constituindo-se no tensionamento entre a subjetividade individual e a subjetividade social das instituições nas quais se encontra diálogo em diferentes zonas da vida. As produções subjetivas derivadas dos diversos espaços sociais com os quais interage, apresentam-se nas relações com a aprendizagem escolar, podendo constituir-se como impulso ou entrave ao processo.

A deficiência, em si mesma, não é um limitador ou um impedimento para que haja uma produção subjetiva favorecedora da própria aprendizagem nas ações-relações vivenciadas pelos estudantes no contexto escolar. Perceber sensivelmente os caminhos que estão sendo construídos pelos estudantes com diagnóstico de deficiência e auxiliá-los a construir as pontes e os atalhos possibilita que sigam em desenvolvimento, não para alcançar os demais e forçá-los a ter resultados que possam ser comparados, mas para que tenham um desenvolvimento contínuo ao longo de sua trajetória de vida.

A negação da condição de sujeito do estudante em contexto social e escolar, com tentativas de torná-los iguais, invisibilizando a deficiência, pode constituir-se em entrave ao próprio processo de desenvolvimento. Muitos dos problemas atribuídos aos estudantes, como dificuldades de aprendizagem, comportamentos atípicos, etc., são fruto das tentativas de enquadramento e disciplinarização que a escola faz, na ânsia de uma educação igual para todos, negando a condição singular do estudante como sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento (ROSSATO, 2009).

### Relatos da experiência de uma professora inclusiva

A professora Rosa é pedagoga, com mestrado em Educação, e tem 24 anos de experiência docente, sendo, boa parte, com estudantes diagnosticados com deficiência ou alguma dificuldade de natureza intelectual.

#### *O caso da estudante Janaína e o reencontro com a escola*<sup>1</sup>

Janaína foi matriculada numa classe de ensino especial após um afastamento de 7 anos da escola. Desde o início, a relação com a professora foi desenvolvida com empatia mútua, entretanto, a professora sempre

---

<sup>1</sup> Respeitando o sigilo e a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados são fictícios. Todos os casos apresentados neste capítulo, foram anteriormente relatados na publicação de Cunha e Rossato (2014).

questionou os motivos que levaram à inserção de Janaína numa classe de ensino especial, pois destoava do perfil de comprometimento acadêmico mais comum a esse público. A estudante apresentava fala articulada, autonomia na vida cotidiana com a responsabilidade de ser cuidadora da mãe idosa e da sua residência, locomovia-se com independência no trajeto até a escola fazendo uso de ônibus, manipulava dinheiro com conhecimento do valor real e social desse instrumento. Segundo a professora, quando questionada sobre os motivos que a levaram a ficar afastada por tanto tempo da escola, relatou que não gostava do ambiente escolar, que todos achavam que ela era encrenqueira e que gostava de confusão. Ainda no primeiro semestre, a professora solicitou sua mudança para o ensino regular diante da constatação de que não apresentava dificuldades que justificassem sua permanência numa classe de ensino especial para estudantes com deficiência intelectual.

A professora acreditava que aquele espaço poderia reforçar a aversão já apresentada pela escola anteriormente, porém, diante dos muitos entraves burocráticos para a mudança, a estudante acabou permanecendo durante todo o ano naquela turma. Com intervenções pedagógicas para que construísse suas próprias estratégias de aprendizagem, a estudante demonstrou dominar os conteúdos para o ingresso no 6º ano em classe comum, com apoio de sala recurso. Já nas primeiras avaliações pela equipe da sala de recurso, constatou-se que não haveria necessidade de adequação curricular, pois a aluna acompanhava a turma com o desempenho esperado. Esse fato se confirmou em reunião pedagógica com os professores dos conteúdos curriculares; apresentou desempenho por vezes superior aos seus pares de turma, colocando em dúvida, mais uma vez, o diagnóstico de deficiência intelectual.

Revedo a história da estudante, identificou-se que ela foi entregue pela mãe biológica em adoção, tendo seu diagnóstico médico fechado naquele contexto. No período de seu diagnóstico inicial, era comum que os estudantes fossem encaminhados para os Centros de Ensino Especial, que pouco favoreciam uma relação desafiadora à aprendizagem dos estudantes.

Após justificar com relatórios de desempenho acadêmico satisfatório, a estudante foi encaminhada para o ensino regular, com acompanhamento da sala de recurso e passou a cursar o Ensino Médio. O relato de caso ilustra como o diagnóstico aprisionou muito alguns estudantes ao ensino especial, segregando-os ao longo de muito tempo, com a justificativa de que lhes estavam oferecendo atendimento especializado, fato que hoje mudou pelo perfil de encaminhamento dado. Atualmente às crianças em fase de escolarização da Educação Infantil é resguardado o acesso à rede regular de ensino junto com pares que mobilizem suas aprendizagens.

### *O caso da estudante Ana e o desejo de não pertencer*

Com 17 anos de idade, Ana frequentava o ensino especial havia seis anos, sempre reconhecida pela dificuldade de avançar no processo de aquisição da leitura e escrita. Esse quadro a manteve na classe de ensino especial, inibindo seu posicionamento diante da aprendizagem, pois, naquele espaço, estava distante da interação com os pares que poderiam mobilizar recursos subjetivos que a ajudariam na aprendizagem. Desde o início do trabalho com Ana, a professora relatou sentir-se próxima da estudante por conhecer sua história escolar e familiar. Sabia que tinha uma irmã,<sup>2</sup> que usava estratégias variadas para sobreviver à escola e que sua mãe, apesar de muito presente na vida escolar de ambas, não podia ajudá-las nas tarefas acadêmicas por não ser alfabetizada.

Ana era residente num setor de chácaras próximo a escola, de difícil acesso, segundo relato da mãe, de onde só saía para ir às atividades escolares. Havia uma situação de isolamento físico e, quando não estava na escola, permanecia em contato somente com a irmã e a mãe. Nesse contexto, manifestava

---

<sup>2</sup> Sua irmã, no ensino regular, acompanhava a escrita por meio da cópia feita pela professora no quadro, juntava-se a colegas que realizavam as atividades e através dessa estratégia mantinha em dia tudo que a professora expunha no quadro. Sua forma particular de agir a fez compreender o funcionamento da escola, copiando rapidamente os conteúdos, agregando-se a pares que respondiam às demandas da professora e assim se apropriando do repertório acadêmico necessário para avançar no processo de escolarização, sempre lutando contra a possibilidade de ter o mesmo destino de sua irmã.

dificuldade de falar com pessoas fora de seu círculo de convivência, nunca tinha pego um ônibus, metrô ou outro meio de transporte sozinha e havia relato que a própria mãe se perdeu em trajetos fora do circuito casa-trabalho. O perfil acadêmico da estudante sempre foi motivo de inquietude para a professora. Os relatos descreviam sua especificidade em avançar no processo de decodificar a linguagem escrita, porém, a professora a via com grande capacidade de articular estratégias orais para responder às situações do cotidiano e do currículo escolar. Na área acadêmica, a estudante demonstrava dificuldade em aprender os signos relativos aos algarismos, mas refazia a sequência oralmente dirigindo-se ao calendário fixado na parede da sala e encontrava o registro gráfico que procurava. As estratégias usadas por ela passaram a surpreender cada vez mais a professora, que identificava a limitação de memorização dos códigos escritos dos conteúdos escolares, porém, reconhecia a produção intelectual realizada para responder às questões propostas cotidianamente.

Os dois perfis estavam presentes nos relatórios de aprendizagem individual do ano letivo: “a estudante apresenta dificuldade para desenvolver as atividades propostas, pois não consegue fixar o conteúdo estudado e cada dia é como se fosse um recomeço para ela”. Porém, em outro momento, o tom do relato era outro: “a estudante se destaca nas aulas de educação física e consegue acompanhar as estudantes da sétima série nos jogos amistosos. Ela gosta de participar das rodas de notícias, onde lemos jornal, e participa ativamente das aulas de ciências, história, geografia e laboratório de informática”. O relatório finaliza indicando que a estudante não conseguiu vencer os conteúdos propostos para ela naquele ano, devendo permanecer em classe especial no ano seguinte, para o seu processo de letramento. Na análise desse documento, percebe-se como a limitação é o foco do processo escolar, sob a ótica do currículo compulsório, e não a estudante. Ela era descrita dentro do padrão estabelecido pelos pares da mesma idade, mas segundo o perfil acadêmico traçado dificilmente conseguiria vencer os conteúdos estabelecidos no currículo.

As conversas preliminares da professora com Ana sobre a necessidade de caminhar em seu processo de escolarização e acompanhar sua irmã no ensino regular fizeram com que assumisse uma postura afirmativa. Gradativamente iniciou a realização das atividades propostas

de leitura, conseguindo fazer avanços considerados significativos para ela. No primeiro momento, a professora estabeleceu um diálogo com a estudante, objetivando compreender qual sua opinião sobre uma possível mudança para o ensino regular. A simples pergunta, aparentemente, gerou a possibilidade de produção de novas aprendizagens, uma vez que a estudante já havia acenado várias vezes que não gostava do lugar onde estava. A perspectiva de sair dele, pois avaliava que era identificada pelos demais membros da escola como deficiente, aparentemente produziu novos sentidos subjetivos em relação a aprendizagem.

Para propiciar situações informais de aprendizagem, objetivando a meta de incluí-la no ensino regular, a professora foi realizando algumas saídas do ambiente escolar com visita ao *shopping*, zoológico e ao cinema, pois observou que haviam poucos momentos de contatos sociais na vida de Ana, com limitação de convivência às pessoas e espaços da casa e da escola. Nas ocasiões de passeios, a estudante mantinha-se distante dos demais integrantes da turma, demonstrando que não queria vincular sua imagem ao ensino especial, nem mesmo permitia uma foto em conjunto, apesar de não expressar qualquer hostilidade em relação aos colegas.

Considerando que a estudante começava a fazer uso da linguagem escrita, foram introduzidos dois meios de produção de informação, presentes em sua vida cotidiana: telefone celular e a rede social Facebook. A intenção da professora era mostrar como usar ferramentas para aproximar o diálogo e dar uma funcionalidade à produção escrita, uma vez que conseguia fazer os registros sob a supervisão da professora, no espaço de sala de aula, mas observava-se que não considerava essa ação como algo relevante. O diagnóstico de deficiência intelectual da estudante é controverso, com aceno na direção de uma investigação de distúrbio da linguagem, com vários encaminhamentos para a avaliação por um fonoaudiólogo. Gradativamente, por meio dessas novas experiências oportunizadas pela professora, ela foi construindo recursos para a leitura e escrita, abrindo as portas para um futuro processo de inclusão, ainda sem consolidação durante a realização da pesquisa.

## Comentários conclusivos

Nos espaços escolares, temos pessoas que enfrentam e rompem com a subjetividade social da escola, promovendo ações e relações pedagógicas intencionais e criativas em prol de estudantes que, pela sua característica, foram classificados, por longo tempo, como anormais e, por isso, indesejáveis. Esses sujeitos atuam num processo que tensiona a ordem que se estabeleceu, a de invisibilizar os estudantes com diagnóstico, movendo-se por uma subjetividade que os impede de ficar indiferentes diante de suas crenças sobre a possibilidade de desenvolvimento dos estudantes. Lutam sempre para que essa seja a postura majoritária da escola; mesmo não sendo, isso não se torna empecilho para que professores, sujeitos de suas ações e relações pedagógicas, façam esse movimento, podendo, inclusive, ser o nascedouro de uma escola voltada para o reconhecimento da singularidade de todos os estudantes, independentemente dos laudos médicos, que não podem defini-los previamente.

Os relatos evidenciaram as vivências de uma professora que conseguiu perceber nos estudantes mais do que expressava a documentação escolar, com laudos e relatórios, que sinalizavam, na maioria das vezes, as limitações e as impossibilidades desses estudantes. Ao contrário do que comumente identificamos em nossas escolas – professores desejosos dos laudos médicos que justifiquem as carências e debilidades dos estudantes – nos deparamos<sup>3</sup> com uma professora que intervém para desconstruir a cultura da medicalização que se institucionalizou nas escolas por meio das conquistas que conseguia com as novas experiências de aprendizagem, nas quais os estudantes estavam na condição de protagonistas e em relações simétricas de diálogo.

Mais do que sua experiência temporal de docência, a professora destacou-se pelo seu compromisso em promover experiências pedagógicas mobilizadoras de novos processos e formações subjetivos,

---

<sup>3</sup> Nosso contato com a professora se deu por meio de sua participação em grupos de estudo oferecidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Escolar, na Universidade de Brasília.

que possibilitaram aos estudantes construir outras vias de subjetivação da própria condição da diferença a que foram inseridos de longa data. O processo desencadeado pela professora, criando novos espaços-tempos socio-relacionais na vida dos estudantes, fez com que eles saíssem das classes especiais, lugares que consideramos espaços de segregação, para pertencerem às classes regulares, vivenciando a tensão desafiadora de aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos perceber que o deslocamento das salas especiais para as salas regulares é uma ação que revela a possibilidade de serem reconhecidos em suas singularidades, de ser partícipe com voz junto aos seus pares. A professora e suas estratégias pedagógicas identificam um processo de inclusão que entende as subjetivações do outro, suas possibilidades e construções de lugares e sentidos que avançam para além de histórias exclusão. É a constatação do sujeito de direito em uma sociedade que se permite ser democrática, ainda que tímida.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHAVES, Marlene Pereira; ROSSATO, Maristela. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 1-25, 2019.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. *Revista de Educação Especial*, v. 28, p. 649-664, 2015.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, v. 13, n. 2, p. 3-20, 2017a.



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

MARTINS, Luis Roberto Rodrigues. *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental*. 2015. 225f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROSSATO, Maristela. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Fillipe; PAULA, Ribanna Martins de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, v. 34, e169376. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/nRTFphY9kYYzx4XSXdRpjGq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º abr. 2018.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTINEZ, Albertina Mitjás. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de estudantes com desenvolvimento atípico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 253-268, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000200253&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1º abr. 2018.

SARAMAGO, José. *Universidade e democracia*. Belém: Editora da UFPA, 2013.

SOUSA SILVA, Danielle; ROSSATO, Maristela; SOARES CARVALHO, Erenice Natalia. A narrativa de universitários cegos acerca de suas experiências acadêmicas. *Revista Educação Especial*, v. 32, n. 41, p. 1-20, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Fundamentos de defectologia: el niño ciego*. Problemas especiales da defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, p. 74-87. 1997.



## Capítulo 3

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

*Jane Faria Chagas-Ferreira*

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é dever do Estado e um direito que visa atender demandas de um público-alvo que tem características e necessidades diversas e bastante peculiares. Assegurar o acesso à oportunidades de aprendizagem adequadas e de qualidade para pessoas com necessidades especiais de forma abrangente e significativa (deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação), como preconizado em lei, exige uma pauta contínua de reflexão, de formação de recursos humanos e de planejamento estratégico no nível dos sistemas de ensino, institucional, e de estratégias pedagógicas que levem em conta aspectos individuais e ambientais ao longo de todo o processo de escolarização.

Apesar de o Atendimento Educacional Especializado ter oferta obrigatória em todas as modalidades, níveis e etapas de ensino, ainda há um longo caminho a percorrer. Neste capítulo, vamos nos deter em considerar o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação, descrevendo aspectos legais e cenários que apontam discrepâncias entre esses dispositivos e a realidade do atendimento oferecido; as características desse público-alvo e algumas estratégias e possibilidades

que articulam a Educação Especial e o ensino regular vinculadas ao enriquecimento escolar, à aceleração da aprendizagem e às salas de recursos.

## Aspectos legais do Atendimento Educacional Especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação

A garantia de um sistema educacional inclusivo é um direito constitucional, referendado por emendas, decretos, leis e diretrizes nacionais e se constitui em um grande desafio para a educação brasileira (BRASIL, 2015a, 2015b; DELOU, 2007). Essa garantia vai além da universalização e ampliação do acesso à escola, estando atrelada à qualidade e à equidade em todos os níveis, modalidades e etapas da Educação Básica, de forma que haja a superação de desigualdades, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática. Esse conjunto de desafios foi transposto para o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024 (BRASIL, 2015a, 2015b) e, mais especificamente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e no Decreto-Lei nº 7.611/2011.

O PNE estabelece em seu bojo dez diretrizes norteadoras da educação brasileira, entre as quais aquelas que estão mais diretamente associadas ao tema da inclusão (BRASIL, 2015b, p. 43, grifo nosso):

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – *superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação*; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure

atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – *promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.*

Além dessas dez diretrizes, foram estabelecidas 20 metas no Plano Nacional de Educação, sendo que a quarta e sétima metas tratam, respectivamente, da Educação Especial e da qualidade da educação. Com relação à Educação Especial, a meta IV tem como objetivo a universalização para a população de quatro a 17 anos, tanto do acesso à Educação Básica, como também ao Atendimento Educacional Especializado “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2015b, p. 33).

Quanto à qualidade da Educação Básica (meta VII), é preconizada em todas as etapas e modalidades, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a aumentar as médias relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Portanto, a qualidade da educação passa pela superação de desigualdades educacionais e pela promoção e respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade. Esses aspectos planejados afetam diretamente a educação e atendimento especializado de alunos superdotados, uma vez que pressupõem que estão entre aqueles que foram alcançados pelas políticas de universalização de acesso à Educação Básica.

### Discrepâncias entre os dispositivos legais e a realidade do Atendimento Educacional Especializado ao aluno superdotado

Apesar do avanço notório no que se refere aos aspectos legais, ainda persistem desigualdades no Atendimento Educacional Especializado entre aqueles que são o seu público-alvo (ANDRÉS, 2014; CARNEIRO, 2015; CARNEIRO, FLEITH, 2017; GARCIA, 2013; HARLOS, DENARI,

ORLANDO, 2014), especialmente para alunos superdotados. Esses alunos, historicamente, não têm o seu direito assegurado, fato que fica evidente na tabela a seguir baseada nos Censos do ano-base de 2000 a 2014.

**Tabela 1:** Comparação de matrículas gerais na Educação Básica (EB), na Educação Especial (EE) e de alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S)

Ano	Matrícula geral			Matrícula comparada	
	Educação Básica (EB)	Educação Especial (EE)	Alunos AH/S	Geral EB x AH/S	Geral EE AH/S
2000	54.258.759	382.215	758	0,001%	0,20%
2001	55.568.510	404.743	984	0,002%	0,24%
2002	54.716.609	448.601	1.110	0,002%	0,25%
2003	55.265.848	504.039	1.675	0,003%	0,33%
2004	56.174.997	566.753	2.006	0,004%	0,35%
2005	56.471.622	640.317	1.928	0,003%	0,30%
2006	55.942.047	700.624	2.769	0,005%	0,40%
2007	52.179.530	654.606	2.988	0,006%	0,46%
2008	52.321.667	657.272	3.691	0,007%	0,56%
2009	52.580.452	604.884	5.637	0,011%	0,93%
2010	51.549.889	702.603	9.208	0,018%	1,31%
2011	50.972.619	752.305	10.951	0,021%	1,46%
2012	50.545.050	820.433	11.025	0,022%	1,34%
2013	50.042.448	843.342	12.357	0,025%	1,47%
2014	49.771.371	886.915	13.308	0,027%	1,50%

Fonte: INEP, Censo Escolares 2000 a 2014.

Pode-se verificar, por meio dos dados da tabela, o aumento expressivo das matrículas no ensino especial de quase 700% como um todo (ANDRÉS, 2014). Por outro lado, a quantidade de alunos superdotados atendidos comparando-se as porcentagens de matrículas da Educação Básica e da Educação Especial com as matrículas de alunos com Altas Habilidades/Superdotação variou nos últimos 15 anos de 0,001 a 1,5%. Apesar do estrondoso crescimento, essa é uma evidência lastimável da

invisibilidade desses alunos dentro do Sistema de Educação Brasileiro e de um grande desperdício de talentos.

Esse cenário se torna ainda mais grave, se considerarmos a literatura na área que aponta para a prevalência de indivíduos superdotados numa taxa que varia entre cinco a 20% da população de um país, a depender do referencial teórico adotado (FARIAS; WESCHLER, 2014; LIMA; LUSTOSA, 2013). Esses dados revelam a necessidade urgente de uma atenção especial à inclusão de alunos superdotados no que tange ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado e o fomento de políticas e investimentos públicos que viabilizem a diminuição desse déficit constatado.

Essa discrepância, no entanto, não é algo novo. Ao longo do tempo, vários pesquisadores têm alertado para esse fenômeno, inclusive apontando para aspectos relacionados a esses atendimentos como: descontinuidade na oferta, baixa qualidade e efetividade dos programas, reduzido investimento e pouca relação com a escola regular (ALENCAR, 2007; CARNEIRO, 2015; CUPERTINO, 2008; DELOU, 2007, 2008a; DELPRETTO; NEGRINI; FREITAS, 2006; DELPRETTO; ZARDO, 2010; FLEITH; ALENCAR, 2004; LIMA; LUSTOSA, 2013; MAGALHÃES, 2006; GARCIA, 2013; PÉREZ, FREITAS, 2011, 2012; TENTES, 2013; VIEIRA, 2003).

Apesar da oferta irrisória, na grande maioria, o Atendimento Educacional Especializado destinado ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação tem sido realizado no âmbito da rede pública de ensino. Esse atendimento logrou avanço com a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), em todas as unidades federativas, a partir de 2005, aspecto que pode ser dimensionado pelos dados da Tabela já referida.

Os NAAHS foram caracterizados como centros de referência, constituídos por três unidades: 1) Atendimento Educacional Especializado do aluno, 2) de atendimento às famílias e 3) de atendimento aos professores. A Unidade de atendimento especializado ao aluno tem como objetivo o desenvolvimento de atividades, a disponibilização de materiais e equipamentos específicos, o desenvolvimento de projetos e a oferta de atividades complementares como: minicursos, feiras, estágios, etc.

A unidade de atendimento às famílias visa a orientação, aconselhamento e suporte psicológico das famílias. A unidade de atendimento ao professor tem por finalidade a oferta de formação continuada dos profissionais da educação e áreas afins (CARNEIRO, 2015; CARNEIRO; FLEITH, 2017; MAIA-PINTO, 2006).

Para alguns autores, o Atendimento Educacional Especializado para superdotados se dá como “processo de inclusão inversa” (DELOU, 2014; PÉREZ, 2004). Esses estudantes, apesar de matriculados no ensino regular, são marcados pela invisibilidade: não aparecem em seus planejamentos institucionais, de Atendimento Educacional Especializado ou de ensino. Há pouco registro de adaptações, planos de atendimento especializado ou planos de atendimento individual em seus projetos pedagógicos, como instituído em lei. Diante desse cenário, apesar de controverso, criou-se por meio da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, o Cadastro Nacional de Alunos Superdotados, com a finalidade de fomentar políticas públicas, a identificação, o cadastramento e o atendimento desses alunos na Educação Básica e na educação superior e o pleno desenvolvimento das potencialidades de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Os estudantes com altas habilidades/superdotação: público-alvo das políticas de inclusão

É importante ressaltar que os estudantes com altas habilidades/superdotação estão incluídos como público-alvo vinculado às políticas da Educação Especial por conta de suas características e necessidades peculiares, que demandam um Atendimento Educacional Especializado sistematizado, articulado e coerente (CUPERTINO, 2008; NEGRINI; FREITAS, 2008; VIRGOLIM, 2013). Fazem jus a esse atendimento os indivíduos que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008a, p. 15).

Além dessa concepção, vários programas brasileiros fundamentam sua definição de superdotação no Modelo dos Três Anéis elaborado por Renzulli (1977, 2011, 2012), que pressupõe que a superdotação consiste na interação de três características: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. As habilidades acima da média são definidas como gerais (memória, vocabulário, atenção) e específicas: associadas a um determinado campo do conhecimento como matemática, dança, música, ciências, etc. A criatividade envolve aspectos associados ao pensamento criativo, traços de personalidade e à produção inovadora. O envolvimento com a tarefa diz respeito à motivação e à persistência na realização de atividades vinculadas aos interesses do superdotado.

Renzulli (2005, 2011, 2012, 2018) e Reis e Renzulli e Reis (2014) propõem a existência de dois tipos de superdotação: acadêmica e criativa/ produtiva. Os alunos com características acadêmicas teriam habilidades gerais acima da média (memória, vocabulário, atenção) e facilidade para aprender disciplinas contempladas no currículo escolar. Com isso, tendem a ser mais bem avaliados na escola, obtendo boas notas e reconhecimento acadêmico. Em regra, são recomendados e indicados para programas de excelência, desenvolvimento profissional e AEE para alunos superdotados (TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2016). De certa forma, estão incluídos na escola regular e têm acesso a oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, ainda que estas sejam escassas e de baixa qualidade.

Por outro lado, há um grupo de estudantes que têm altas habilidades/superdotação do tipo criativa-produtivo, cujas habilidades superiores estão relacionadas a áreas performáticas (artes plásticas, dança, esportes, artes cênicas, música: instrumento, canto, regência, artesanato, entre outros), de empreendedorismo, sensibilidade estética, liderança ou inovação. Como muitas dessas características não estão articuladas às disciplinas escolares, esses estudantes podem ter suas habilidades subestimadas ou não reconhecidas (PASSOS, 2013).

Nessa direção, ainda podemos registrar outras variáveis ambientais e individuais que podem levar estudantes com altas habilidades/superdotação ao insucesso escolar, ao não reconhecimento de suas potencialidades e ao não encaminhamento aos atendimentos especializados. Entre esses



fatores ressaltamos a dupla excepcionalidade e os estereótipos ligados à classe social ou minorias étnicas e de gênero.

A dupla excepcionalidade é um fenômeno que ocorre quando a superdotação está associada a alguma deficiência (sensorial, social, motora, psíquica, intelectual); síndromes (síndrome de Asperger, síndrome de Down, etc.); transtornos (transtorno de déficit de atenção, hiperatividade, etc.); ou dificuldade de aprendizagem (dislexia, discalculia, disortografia, etc.). Essa condição combina os traços de superdotação com desordens comportamentais, intelectuais, sociais ou emocionais. Nesse sentido, há uma tendência de que os aspectos limitantes sejam priorizados e atendidos em detrimento do talento ou capacidades observadas (ALVES; NAKANO, 2015; DELOU, 2014; COSTA; RANGNI, 2010; OUROFINO; FLEITH, 2011; OUROFINO; FLEITH; GONÇALVEZ, 2011; TENTES; FLEITH, 2014a, 2014b).

A desconsideração dos valores, cultura e características sociais de estudantes superdotados oriundos de classes socioeconômicas desfavorecidas (pobres, negros) ou minorias étnicas (índios, ciganos, quilombolas) também afetam o seu desempenho na escola. Como esses alunos tendem a ter mais dificuldades de adaptação ao contexto educacional, acabam sendo mais vulneráveis ao insucesso escolar, o que dificulta a sua identificação e encaminhamento para programas de atendimentos a alunos superdotados (CHAGAS; FERREIRA, 2019; CHAGAS; FLEITH, 2006, 2009; MILLER; GENTRY, 2010, OLSZEWSKI-KUBILIUS; CLARENBACH, 2012).

Aspectos relacionados a estereótipos de gênero fazem com que haja uma predominância de meninos encaminhados aos AEE para alunos superdotados (PÉREZ; FREITAS, 2014, 2012; REIS; GOMES, 2011).

O baixo desempenho escolar de alunos superdotados, com as características mencionadas anteriormente, leva a uma supervalorização de suas fragilidades com uma consequente exclusão dos processos educacionais como um todo e, de maneira mais restrita, ao Atendimento Educacional Especializado destinado a alunos com altas habilidades/superdotação (TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2016; TENTES; FLEITH, 2014a, 2014b). Alguns estudiosos e pesquisas citados em Tentes, Fleith e Almeida (2016), estimam que essa condição afeta cerca de 30 a 50%

dos superdotados, havendo evidências empíricas apontadas pelas autoras de 2:1. Nesse sentido, é imperativo que o processo de identificação do aluno com altas habilidades envolva

[...] uma avaliação abrangente e multidimensional, que inclua variados instrumentos e diversas fontes de informações (como do próprio indivíduo, professores, colegas de turma e familiares, devendo-se levar em conta a multiplicidade de fatores ambientais e as riquíssimas interações entre eles (DALOSTO; ALENCAR, 2016, p. 57).

Mesmo entre aqueles com alto desempenho acadêmico, a literatura ainda registra uma série de mitos que gera discriminação e preconceitos devido a idealização indevida relacionada a esses estudantes (ALENCAR, 2007; CHAGAS-FERREIRA, 2013; DELOU, 2008b, 2008c; DALOSTO; ALENCAR; 2016; FREITAS, 2010; MARTINS; CHACON, 2016; REIS; RENZULLI, 2009), entre os quais destacam-se:

- a concepção da superdotação como um fenômeno raro;
- a ideia de que os superdotados formam um grupo homogêneo, com características únicas;
- a expectativa de que sejam excelentes em tudo o que fazem, uma vez que possuem habilidades superiores;
- o entendimento de que os pais de superdotados superestimulam e/ou supervalorizam as habilidades de seus filhos;
- a opinião de que os superdotados não necessitam de suporte externo para o desenvolvimento de suas habilidades;
- a fantasia de que indivíduos superdotados não são suscetíveis a dificuldades e problemas.

## O enriquecimento curricular, estratégias de aceleração curricular e as salas de recursos: estratégias e possibilidades

A partir do cenário traçado, encontra eco em diversas pesquisas a necessidade de planejamento de atividades interdisciplinares avançadas e desafiadoras, programas específicos que visem o desenvolvimento de talentos e o investimento na formação de professores, como forma de ampliar a oferta de Atendimento Educacional Especializado para estudantes com altas habilidades/superdotação (CARNEIRO; FLEITH, 2017; GAMA, 2014; PASSOS, 2013).

Nesse sentido, Delpretto e Zardo (2010) orientam que, em virtude dos interesses e habilidades dos estudantes, o Atendimento Educacional Especializado para alunos superdotados deve: a) potencializar a participação e interação desses alunos no contexto escolar por meio de enriquecimento curricular e atendimento individual; b) dar acesso a recursos tecnológicos, pedagógicos e bibliográficos vinculados às áreas de interesse e de talento; e c) promover a participação em atividades de prática de pesquisa, em projetos que estimulem e exponham o superdotado a temáticas diversificadas e que levem a produção de conhecimentos.

Corroborando o que dizem as autoras, ainda são indicadas várias alternativas e possibilidades de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação como as salas de aulas agrupadas por níveis de capacidade, complexidade ou interesses, escolas especializadas, monitoria, mentoria, compactação de currículo, programas de sábado, programas de férias (CUPERTINO, 2008; PASSOS, 2013). Essas iniciativas devem priorizar o estilo, o ritmo de aprendizagem e os interesses do superdotado, o desenvolvimento da autonomia e autoria, a autodisciplina, experiências que levem ao desenvolvimento de habilidades de pensamento e de produção criativas, projetos de pesquisa que visem a resolução de problemas reais e a promoção da autorrealização (RENZULLI, 2018; RENZULLI; REIS, 2014).

Além disso, é imprescindível que os atendimentos e programas tenham características delineadas na literatura como: objetivos claros e justificáveis; processos de identificação específicos e respaldados por meio de

pesquisa; estruturas de agrupamento que permitam a interação entre os alunos e professores-monitores-mentores capacitados (BRASIL, 2009; GAMA, 2014; RENZULLI, 2018), e a partir de atividades “diferenciadas em relação ao conteúdo (avançado e acelerado), ao processo (ativo e autônomo) e aos produtos complexos e sofisticados” (PASSOS, 2013, p. 14).

Entre as várias possibilidades de atendimento, vamos descrever três que articulam o atendimento especializado ao ensino regular, têm seu efeito positivo reconhecido na literatura e podem ser implementadas em curto espaço de tempo: o enriquecimento curricular, as estratégias de aceleração curricular e o atendimento especializado em sala de recursos.

O enriquecimento escolar é um tipo de atendimento previsto nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) em seu artigo 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

O enriquecimento escolar visa prover o aluno de oportunidades e de recursos para uma produção autônoma, criativa e relevante tanto para si mesmo quanto para a comunidade onde está inserido (CUPERTINO, 2008). Nesse sentido, o enriquecimento envolve um conjunto de atividades e estratégias extracurriculares que podem ser desenvolvidas no ensino regular ou em sala de recursos. Essas atividades podem ser exploratórias, de treinamento de habilidades ou desenvolvimento de projetos performáticos, de pesquisa ou resolução de problemas reais.

As atividades exploratórias visam colocar o aluno em contato com uma gama variada de tópicos vinculados às mais diversas áreas do conhecimento humano. As atividades de treinamento de habilidades permitem que o aluno aprenda técnicas, procedimentos e práticas que o auxiliem na execução de planejamentos, projetos e performances. As atividades mais

avançadas são realizadas por meio de projetos de pesquisa, desenvolvimento de produtos e serviços inovadores e baseados na resolução de problemas reais, nos interesses e demandas do estudante. Um detalhamento minucioso desses tipos de atividades pode ser encontrado em Chagas, Maia-Pinto e Pereira (2007), Maia-Pinto (2007) e Renzulli e Reis (2014).

A aceleração curricular ou aceleração da aprendizagem permite que o estudante cumpra a proposta curricular ou programa escolar em uma quantidade de tempo inferior ao previsto ou inicie um nível em idade mais precoce, constituindo-se em uma oportunidade para que o superdotado avance em seus estudos de acordo com o seu nível de desenvolvimento, produção ou estilo de aprendizagem. Isso pode incluir a admissão precoce na escola, a compactação de conteúdos e tópicos de disciplinas, o avanço em disciplinas, pular uma ou duas séries, a obtenção de créditos especiais, aplicação de avaliações específicas, admissão em programas de férias ou verão, e ainda a certificação por notório saber (GUENTHER, 2009; PEREIRA; GUIMARÃES, 2007, SABATELLA, 2005).

A aceleração curricular é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e outros dispositivos legais que estão relacionados em Rangni e Costa (2014). Essa medida requer uma flexibilidade da organização escolar e implica condições específicas para que o estudante participe de experiências e interações em agrupamentos diferenciados e com colegas mais velhos (MARTINS; PEDRO, 2013). Maia-Pinto (2012) alerta para a necessidade de que se considere as peculiaridades do indivíduo antes, durante e após a efetivação dos planos de aceleração individual. Isso afeta a qualidade da formação docente, do acompanhamento do processo e da provisão de atendimentos adicionais. As autoras advertem que há indícios de que os alunos acelerados não enfrentem problemas adicionais, uma vez que, em regra, relacionam-se com pessoas mais velhas e os conteúdos e tópicos da série anterior se mostram defasados.

No entanto, essa forma de atendimento às necessidades especiais de alunos com altas habilidades/superdotação é negligenciada, mesmo que estudos apontem para a melhoria do desempenho acadêmico, da autoestima e do ajuste social do estudante. A resistência de alguns educadores parece vinculada à ideia de que tal prática leva a uma perda de conteúdos

acadêmicos e que os superdotados não estão maduros do ponto de vista socioemocional (MAIA-PINTO; FLEITH, 2012).

Guenther (2009) descreve pormenorizadamente 18 tipos de aceleração relacionados à temporalidade e aos conteúdos, que podem auxiliar na seleção do tipo mais adequado às características do estudante e do ambiente escolar, enfatizando que tal prática leva também a uma economia não somente de tempo, mas de recursos públicos e fatores relacionados às condições de vida do superdotado. De acordo com a autora, com relação à temporalidade, a aceleração pode ser:

1. Admissão antecipada à Educação Infantil (pós-creche)
2. Admissão antecipada à 1ª série fundamental
3. Saltar uma ou mais séries escolares
4. Progressão continuada
5. Classes combinadas (multisseriadas)
6. Currículo telescópico (um ano em um semestre ou dois anos letivos em um)
7. Diplomação antecipada
8. Matrícula simultânea (em dois níveis de ensino)
9. Cursos para crédito (secundário ou superior)
10. Crédito por exames e provas
11. Entrada antecipada ao nível médio e superior
12. Aceleração do próprio curso universitário (GÜENTHER, 2009, p. 283).

A aceleração com base no conteúdo tem por objetivo a reorganização do currículo do ensino regular e pode ser diferenciada em:

1. Instrução autorregulada pelo o aluno
2. Aceleração parcial por matérias/ disciplinas
3. Compactação de currículo
4. Mentoria
5. Programas específicos para matérias curriculares mais adiantadas
6. Cursos por correspondência (GUENTHER, 2009, p. 283).

O Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as diretrizes operacionais para o atendimento na Educação Básica (BRASIL, 2009), instituindo que o Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado, prioritariamente em salas de recursos multifuncionais na própria escola ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública

ou de instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com as secretarias de educação estaduais, municipais, do Distrito Federal ou equivalentes. As atividades desenvolvidas nesses espaços não podem substituir a classe comum do ensino regular. As estratégias desenvolvidas em sala de recursos são fundamentais para as condições de permanência do aluno (BRASIL, 2014a, 2015b) e cada uma delas assume características específicas em função de seu público-alvo.

Ainda de acordo com as diretrizes já mencionadas, as salas de recursos são um serviço de natureza pedagógica, que deve ser conduzido por professores com especialização específica, propondo atividades diferentes das que são contempladas no currículo do ensino regular e que considere as necessidades específicas de seu público-alvo, devendo atender aos estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2008b). Essas salas devem assegurar o pleno acesso dos estudantes da Educação Especial no ensino regular em igualdade de condições dos demais estudantes, promover o desenvolvimento profissional e a participação na comunidade escolar. As salas de recursos servem de apoio à inclusão educacional e requerem mudanças na concepção e nas práticas de gestão escolar, na sala de aula e na formação de professores. O seu efetivo funcionamento implica na articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino regular e na formação continuada de toda equipe escolar.

As atividades desenvolvidas nas salas de recursos de altas habilidades/superdotação envolvem atividades investigativas e artísticas aplicadas de acordo com os interesses de seu público-alvo. Essas atividades podem estar atreladas ao enriquecimento curricular ou planos individuais de aceleração curricular. O encaminhamento para esse tipo de atendimento pressupõe processos de identificação sistematizados do aluno por meio da aplicação de instrumentos e períodos de observação e a participação em diferentes tipos de projetos, atividades e eventos (CARNEIRO, 2015; MORI; BRANDÃO, 2009; ROSSATO *et al.*, 2012; SANTOS; SAMPAIO, 2011).

Um dos programas mais antigos no país que oferece atendimento em sala de recursos, está situado no Distrito Federal desde 1976. De acordo com a sua orientação pedagógica, esse programa tem como objetivo: a) oferecer condições necessárias para o desenvolvimento do potencial

intelectual, social e emocional dos alunos identificados, bem como o enriquecimento do currículo; b) coordenar as atividades práticas realizadas no atendimento e capacitação dos profissionais; c) sensibilizar e orientar pais e comunidade escolar quanto a esse atendimento; e d) constituir parcerias com instituições de ensino superior para fins de apoio (DISTRITO FEDERAL, 2010).

Os professores das salas de recursos devem criar estratégias de ensino planejadas capazes de: promover altos níveis aprendizagem e estudos independentes e de pesquisa científica; favorecer a produção criativa de conhecimentos e a resolução de problemas; identificar o potencial dos alunos; e aplicar procedimentos de aceleração que possibilitem o avanço nas séries ou ciclos. O atendimento em salas de recursos é um tipo de atendimento que tem se mostrado efetivo no desenvolvimento do potencial de alunos superdotados na percepção de alunos, pais, professores e gestores (CARNEIRO, 2015, TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2016).

### Comentários conclusivos

Diante das discrepâncias entre o que está assegurado em lei e a realidade do atendimento no país, os cenários e possibilidades expostos, torna-se evidente a demanda por maiores investimentos no Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com altas habilidades/superdotação. Para que os direitos desses indivíduos não sejam negligenciados, no entanto, é importante o envolvimento e engajamento de pais, professores e gestores escolares no que diz respeito à implementação das diversas possibilidades de atendimento dessa população, inclusive visando a aceleração curricular. Na verdade, todos os setores da sociedade devem estar comprometidos com o desenvolvimento de programas, políticas e iniciativas vinculados a esse público, afinal, todos perdemos com o desperdício de talentos evidenciado. Não precisamos de novas leis, mas do cumprimento daquilo que já está prescrito.

Nesse sentido, é importante que estejamos atentos aos registros escolares dos alunos com altas habilidades/superdotação (dupla matrícula,



formalização de processos de identificação, documentos comprobatórios de acompanhamento individualizado ou de aceleração, participação em eventos, cursos, exposições, prêmios...) a fim de que sejam incluídos nas políticas públicas, de que sejam expandidos os serviços e programas e que estes sejam contínuos e de qualidade.

Antes de tudo, espera-se que o respeito à diversidade e aos direitos humanos tire da invisibilidade os muitos “Gasparzinhos” que estão na escola ou que dela foram excluídos em virtude de suas diferenças nos modos de ser, pensar e agir. Investir na ampliação do Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação é, antes de tudo, investir no pleno desenvolvimento dos talentos humanos.

## Referências

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, n. 32, v. 99, p. 346-360, 2015.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de S. (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 13-23. v. 1.

ANDRÉS, Aparecida. *Pessoas com deficiência nos censos populacionais e educação inclusiva*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/est-nottec/areas-da-conle/tema11/2014\\_14137.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/est-nottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf). Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho. 2008b. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192). Acesso em: 22 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015*. Versão preliminar. 2015a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. 2. ed. 2015b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 jan. 2017.

CARNEIRO, Lilian Bernardes. *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado*. 2015. 176p. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CARNEIRO, Lilian Bernardes; FLEITH, Denise de Souza. Panorama brasileiro de atendimento ao aluno superdotado. *Revista de estudios e investigación en psicología y Educación*, v. 11 (extra), 2017. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.11.2926>. Acesso em: 30 maio 2022.

CHAGAS, Jane Farias. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (ed.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-24.

CHAGAS, Jane Farias. Grupos de enriquecimento. In: FLEITH, Denise de Souza. *Atividades de estimulação de alunos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. p. 103-117. v. 2.

CHAGAS, Jane Farias. *Adolescentes talentosos: características individuais e familiares*. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Developmental of gifted behaviors: a study with families of socioeconomically disadvantaged environments. *Gifted Education International*, v. 21, p. 10-18, 2006.

CHAGAS, Jane Farias; FLEITH, Denise de Souza. Estudo comparativo sobre superdotação com famílias em situação socioeconômica desfavorecida. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, p. 155-170, 2009.

CHAGAS, Jane Farias; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza. *Atividades de estimulação de alunos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. p. 55-80. v. 2.

CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias. Hannah, uma trajetória de superação. In: FLEITH, Denise de Souza, ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de (org.). *Superdotados: trajetória de desenvolvimento e realizações*. Porto Alegre: Juruá, 2013. p. 41-54.

COSTA, Maria de Piedade Resende da; RANGNI, Rosimeire Araújo. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional especial. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, n. 5, v. 2, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484/3255>. Acesso em: 22 jan. 2017.

CUPERTINO, Christina Menna Barreto (org.). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

DALOSTO, Marcília de Moraes; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. *Os superdotados e o bullying*. Curitiba: Appris, 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão. In: FLEITH, Denise de Souza (org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília: MEC/SEESP, 2007. p. 25-40. v. 1.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *A educação especial e a educação inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema*. Curitiba: IESDE, 2008a. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao\\_inclusiva.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao_inclusiva.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. *Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios I*. Curitiba: IESDE, 2008b. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao\\_inclusiva.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao_inclusiva.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Altas habilidades/superdotação: mitos e desafios II. In: ROSA, Suely Pereira da Silva. *Educação inclusiva*. Curitiba: IESDE, 2008c. Disponível em: [http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao\\_inclusiva.pdf](http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/manuais/educacao_inclusiva.pdf). Acesso em: 30 nov. 2016.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas a aceleração de estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 411-426.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. *A identificação como meio de valorização dos alunos com características de altas habilidades em Santa Maria/RS*. 2006. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pedagogia.htm>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; ZARDO, Sinara Pollom. Alunos com altas habilidades/superdotação no contexto da educação inclusiva. In: DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; GIFFONI, Francinete Alves; ZARDO, Sinara Pollom. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar*. Brasília: MEC/SEESP/Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/292571/>. Acesso em: 2 dez. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Educação especial: orientação pedagógica*. 2010. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed\\_especial/orient\\_pedag\\_ed\\_especial2010.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/ed_especial/orient_pedag_ed_especial2010.pdf). Acesso em 10 jan. 2017.

FARIAS, Eliana Santos; WESCHLER, Solange Muglia. Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 335-350.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. La educación de niños con talento en Brasil. In: BENEVIDES, Maryouri; MAZ, Alexander; CASTRO, Enrique; BLANCO, Rosa (org.). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago: Editorial Trineo, 2004. p. 79-91. v. 1.

FLEITH, Denise de Souza. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, Soraia Napoleão. *Educação e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Editora UFSM, 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. Marília, SP: ABPEE, 2010.

GAMA, M. C. S. Superdotação e currículo. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2014. p. 389-410.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, jan.-mar., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

GUENTHER, Zenita C. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 35, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/viewFile/810/554>. Acesso em: 10 jan. 2017.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elizabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 4, p. 497-512, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n4/a03v20n4.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2017.

LIMA, Marcia Raika Silva; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. *Inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação nas escolas regulares: uma discussão necessária no cenário educacional*. 2013. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03\\_M%C3%A1rcia%20Raika.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.20/03_M%C3%A1rcia%20Raika.pdf). Acesso em: 12 jan. 2017.

MAGALHÃES, Marília Gonzaga Martins Souto de. *Programa de Atendimento ao Superdotado da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (1991-2002): inclusão social ou tergiversação burocrática?* 2006. 394f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – Documento orientador: Execução da Ação. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. Desenvolvimento de projetos de pesquisa. In: FLEITH, Denise de Souza. *Atividades de estimulação de alunos*. Brasília: MEC/ SEESP, 2007. p. 81-102. v. 2.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues. *Aceleração de ensino na educação infantil: percepção de alunos superdotados, mães e professores*. 2012. 137f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, Lima, v. 30, n. 1, p. 189-214, 2012.

MARTINS, Bárbara Amaral; CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Crianças precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: as características que contrariam a imagem de aluno “ideal”. *Educação Unisinos*, n. 20, v. 1, p. 96-105, 2016.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra. Atenção educacional a alunos com altas habilidades/ superdotação: acelerar é a melhor alternativa? Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 8., nov. 2013, Londrina. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais-\\_-barbara-e-ketilin.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/anais-_-barbara-e-ketilin.pdf). Acesso em: 20 dez. 2016.

MILLER, Rachele; GENTRY, Marcia. Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, v. 21, p. 594-627, 2010.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, Silvia Helena Altoé. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 3, p. 485-498, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n3/a11v15n3.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NEGRINI, Tatiane; FREITAS, Soraia Napoleão. Alunos com altas habilidades/superdotação e seu atendimento em uma escola pública: uma discussão sobre a inclusão e a gestão educacional. *Contrapontos*, v. 8, p. 433-448, 2008.

OLSZEWSKI-KUBILIUS, Paula; CLARENBACH, Jane. *Unlocking emergent talent: supporting high achievement of low-income, high-ability students*. Washington, DC: National Association for Gifted Children, 2012.

OUROFINO, Vanessa Teresinha Alves Tente. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice Maria L. Soriano. (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OUROFINO, Vanessa Teresinha Alves Tente; FLEITH, Denise de Souza. A condição *underachievement* em superdotação: definição e características. *Psicologia: teoria e prática*, v. 13, p. 206-222, 2011.



OUROFINO, Vanessa Teresinha Alves Tente; FLEITH, Denise de Souza; GONÇALVES, Fernanda do Carmo. Fatores associados à baixa performance acadêmica de alunos superdotados. *Psicologia em Pesquisa*, v. 5, p. 28-38, 2011.

PASSOS, Carolina Sertã. *Desenvolvimento de talentos: um panorama nacional e internacional*. 2013. (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais.

PEREIRA, Vera Lucia Pereira; GUIMARÃES, Tania Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-176.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. *Gasparzinho vai à escola: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. *Educar em Revista*, v. 41, p. 109-124, 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de identidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 18, v. 4, p. 677-694, 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274>. Acesso em: 12 jan. 2017.

RANGNI, Rosimeire de Araújo; COSTA, Maria da Piedade Resende. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? *Revista da Educação Pública de Cuiabá*, v. 54, n. 23, p. 725-738, 2014.

REIS, Ana Paula Poças Zambelli; GOMES, Candido Alberto. Reprodutoras de desigualdades: A subrepresentação de meninas entre alunos superdotados. *Revista de Estudos Feministas*, n. 19, p. 503-519, 2011.

REIS, Sally M., RENZULLI, Joseph S. Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, v. 4, n. 53, p. 233-35, 2009.

RENZULLI, Joseph S. *The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

RENZULLI, Joseph S. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, v. 84, n. 1, p. 33-58, 2002.

RENZULLI, Joseph S. Theories, actions, and change: an academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, n. 55, p. 305-308, 2011.

RENZULLI, Joseph S. Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: a four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, n. 56, p. 150-159, 2012.

RENZULLI, Joseph S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, Ângela Magda Rodrigues (org.). *Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. Curitiba: Juruá, 2018.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. *The schoolwide enrichment model: a how-to guide for talent development*. 3rd. Waco, TX: Prufrock Press, 2014.

ROSSATO, Edneia Vieira; SILVA, Fernanda Maria Souza Silva *et al.* *O espaço propício das salas de recursos de altas habilidades/superdotação*. 2012. Disponível em: [http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/47008/arquivos/File/O\\_ESPACO\\_PROPICIO\\_DAS\\_SALAS\\_DE\\_RECURSOS\\_DE\\_ALTAS\\_HABILIDADESUPERDOTACAO.pdf](http://www.ldanaahs.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/18/1380/47008/arquivos/File/O_ESPACO_PROPICIO_DAS_SALAS_DE_RECURSOS_DE_ALTAS_HABILIDADESUPERDOTACAO.pdf). Acesso em: 10 jan. 2017.

SABATELLA, Maria Lucia Prado. *Talento e superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpx, 2005.

SANTOS, A. G.; SAMPAIO, A. A. M. Altas habilidades e educação inclusiva como uma das responsabilidades dos professores de geografia. *Caminhos de Geografia*, v. 12, n. 40, p. 1-10. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16464>. Acesso em: 30 maio 2022.

TENTES, Vanessa Terezinha A.; FLEITH, Denise de Souza. Estudantes superdotados e *underachievers*: prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico*, v. 45, p. 157-167, 2014a.

TENTES, Vanessa Terezinha A. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados *underachievers*. *Avaliação Psicológica*, v. 13, n. 1, p. 77-85, 2014b.

TENTES, Vanessa Terezinha A.; ALMEIDA, Leandro. Novos paradigmas para a educação dos superdotados: a questão dos estudantes *underachievers* e com dupla excepcionalidade. In: OLIVEIRA, Maria Claudia Santos; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias; MIETO, Gabriela Sousa Melo; BERALDO, Rossana. *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação*. Curitiba: Átomo e Alínea, 2016. p. 137-156.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. A escola e a inclusão dos alunos portadores de Altas Habilidades. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, UFSM, v. 1, n. 21, p. 7-22, 2003. Disponível em: [www.ufsm.br/ce/revista](http://www.ufsm.br/ce/revista). Acesso em: 23 jan. 2017.

VIRGOLIM, Angela Maria R. A identificação de alunos para programas especializados na área das altas habilidades/superdotação: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, p. 50-66, 2013.



## Capítulo 4

# Educação Inclusiva: significados e práticas pedagógicas em transição

*Júlia Cristina Coelho Ribeiro*

*Silviane Barbato*

Os profissionais de educação que atuam em espaços onde o modelo de inclusão vem sendo construído adicionam novos conhecimentos e práticas pedagógicas em suas relações com estudantes em diversos contextos de escolarização. Novas apropriações ocorrem nessa experiência (RIBEIRO, 2006), e regulações diferenciadas emergem, em função das significações, decorrentes da dinâmica interativa. A dimensão histórica é parte da experiência humana, na perspectiva dialética e processual, uma vez que as histórias pessoais e a produção de significados dos membros de um coletivo influenciam nas atividades que desenvolvem. O estudo do processo de implementação das políticas públicas de inclusão escolar busca compreender quais significados e práticas têm sido construídos por professores nas diferentes escolas do Distrito Federal.

A produção de significados ocorre entre ideologia, ou conjunto de ideias, crenças e valores, e emoção, negociados nas interações, gerando reflexão, crítica e atuações orientadas à inclusão. Estando a cognição distribuída na comunidade escolar, as atividades teórico-práticas individuais e coletivas se relacionam à história cultural e as diferentes formas em que se fazem presentes na vida cotidiana com impacto na organização do trabalho pedagógico na Educação Inclusiva.

O/a professor/a, que continua em desenvolvimento no decorrer de sua trajetória profissional, se transforma em relação às novas proposições e desafios resultantes da implantação da escola inclusiva. Esse processo de mudança, que perpassa o fazer diário, move tais profissionais de posições de internalização cognitiva da teoria e prática, para posições transformadoras, de comprometimento. Nesse sentido, a aprendizagem de novos conceitos e práticas resulta de um processo de conflitos, os quais são gerados no embate entre os modelos individuais pré-existentes e as novas informações presentes nos contextos interacionais (BALL, 2005).

Um fato que tem sido observado em nossa trajetória de pesquisa converge no sentido de que muitos professores/as argumentam ter pouco ou nenhum conhecimento e formação pedagógica para lidar com as diferentes necessidades de ensino-aprendizagem de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (MELO, 2003; RIBEIRO, 2002; 2006; RIBEIRO; BARBATO, 2004; SANTOS; BARBATO, 2009). Nessa perspectiva, a reflexão sobre os significados e práticas que esses profissionais estão construindo sobre a inclusão, nas várias etapas do ensino formal, se torna relevante para o entendimento de como o processo de transição, do modelo de integração para o modelo inclusivo, vem sendo articulado. A compreensão acerca dos diferentes significados construídos por parte dos/as professores/as em torno do conceito de inclusão fornece indicadores importantes para a elaboração de um quadro de análise que evidencie as concepções e práticas adotadas por eles, em seus espaços de intervenção pedagógica.

Para que se possa mediar essa transição, é importante levar em conta que a construção de conhecimento se dá nas interações estabelecidas entre os gestores das políticas públicas de educação, professores/as que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores/as regentes e estudantes que se encontram matriculados nas salas de aula inclusivas. Nessas situações de interlocução, surgem diferentes dúvidas e embates entre significados e fazeres históricos relacionados à inclusão, segregação e exclusão, característicos do processo de construção de novos fazeres pedagógicos que necessitam se tornar diferenciados e inovadores.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo contribuir para a discussão sobre a relação entre os significados históricos da deficiência,

a política pública de inclusão escolar e os princípios do ensino dialógico. Partimos do pressuposto de que as relações entre crenças e valores sobre a deficiência, estabelecidas ao longo da história da humanidade, bem como nas histórias pessoais dos educadores, interferem tanto no fazer de sala de aula inclusiva, quanto nas práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece no espaço das salas de recursos.

As crenças e os valores dos profissionais que atuam nesses contextos se encontram em diálogo permanente com os novos conhecimentos que lhes são apresentados, orientados pelas novas experiências desenvolvidas em escolas inclusivas. Sendo assim, direcionamos o foco da discussão para as relações que se estabelecem entre os processos de significação da deficiência e sugerimos a construção de práticas dialógicas de produção de conhecimentos pelos professores/as do AEE e das classes inclusivas.

Para tanto, tratamos das questões referentes à polifonia do discurso e sua influência sobre o processo de construção das demandas atuais de inclusão escolar. Em seguida, discutiremos a contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência, tentando compreender, na seção subsequente, como tal processo de produção de conhecimentos se expressa na mediação dos professores regentes e dos professores do AEE. Posteriormente, discutiremos o papel do AEE em meio ao processo de implantação e encaminhamento da escola inclusiva e faremos nossa proposição acerca da importância da formação continuada, tendo em vista a perspectiva de construção do ensino dialógico. À guisa de conclusão, discutiremos o processo de ressignificação do papel da escola em direção à prática da inclusão, há tempos anunciada pelos documentos oficiais (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008), porém, ainda necessitando de ajustes rumo à efetiva melhoria da qualidade de ensino.

### A polifonia do discurso e as demandas atuais de inclusão

As demandas atuais de inclusão escolar resultam de um longo processo de negociação intersubjetiva de significados em torno da expressão que a deficiência adquire em contextos históricos diferenciados.

Os processos de significação em torno do binômio inclusão-exclusão escolar se formam a partir de concepções, crenças e valores que os grupos culturais produzem social e historicamente, tendo em vista a necessidade de explicar e justificar a existência das diferenças humanas configuradas, especificamente, na deficiência (BARBATO; MIETO; ROSA, 2016; RIBEIRO, 2016, 2018).

A rotulagem e a medicalização do fracasso escolar ainda são tendências prevaletentes nas escolas. O termo medicalização em educação é uma referência à utilização de conceituações descritivas e analíticas (WERNER, 2000), as quais se apoiam em modelos com enfoque exclusivamente médico em detrimento de uma perspectiva multidisciplinar, com o intuito de explicar e justificar fenômenos sociais complexos, como o fracasso escolar.

A influência de tais concepções médicas se engendra e se mostra impregnada de tal maneira no imaginário de profissionais da área de Educação e Saúde, que isso faz com que seja possível admitir que estejamos vivendo “a *era dos transtornos*, em que os interesses que alavancam os processos medicalizantes ampliam seus tentáculos. Vivemos a *Era do Biopoder*, em que todos somos *bioconsumidores*” (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 17). Para as autoras, “as diferenças que caracterizam e enriquecem a humanidade são tornadas *transtornos*” (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013, p. 15) e, assim, a culpa por ser diferente, ou ter um filho diferente, é transformada em “culpa genética”. Isso porque o processo de patologização de condutas humanas se expressa na culpabilização da pessoa e na desresponsabilização da sociedade perante o funcionamento do sujeito e suas demandas, resultantes, por sua vez, de práticas culturais.

A aplicação exclusiva de rótulos de origem médica, empregados para designar o suposto fracasso de crianças no contexto escolar (PATTO, 2000; RIBEIRO; MIETO; SILVA, 2010; WERNER, 2000) oferece pouco espaço para que sejam levados em conta os outros elementos da questão, diretamente relacionados às condições sociais em que a diferença-deficiência se desenvolve. O acolhimento preferencial do discurso médico-biológico na prática educativa, resulta na criação de artifícios que, por sua vez, tendem a mascarar a ineficiência da própria



sociedade em oferecer propostas adequadas de encaminhamento escolar para as pessoas com deficiência. Desse modo, ao naturalizar todos os processos e relações socialmente construídos, a medicalização, ou a patologização da infância – em última análise –, desconstrói direitos humanos (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013).

A despeito da força do modelo médico-orgânico, propomos o afastamento das abordagens culpabilizadoras do indivíduo (RIBEIRO; MIETO; SILVA, 2010; WERNER, 2000), centradas nas limitações que a deficiência lhe impõe, a fim de contribuir com a elaboração de um modelo social de interpretação das necessidades educacionais especiais (LINDSAY, 2003).

Nesse sentido, a sociedade e suas instituições precisam ser analisadas criticamente em relação às crenças e práticas discriminatórias, opressivas e impeditivas, historicamente produzidas por ela (CARVALHO, 2004). Para tanto, faz-se pertinente uma análise acerca do lugar social da deficiência, a partir da contribuição que o dialogismo nos oferece para a compreensão de tal fenômeno, em meio ao processo de produção de conhecimentos.

### A contribuição do dialogismo para a análise do lugar social da deficiência

O problema de construção da significação tem por fundamento história, ideologia e assimetria das interlocuções (VOLOCHINOV, 1999) nos diferentes contextos sociocomunicativos. O dialogismo tem por objetivo compreender como a consciência humana se constitui em interação com o universo simbólico, como fato socioideológico, a partir de dinâmicas dialéticas que envolvem processos de tensão entre permanência e mudança, ou seja, entre forças centrífugas, de manutenção, e centrípetas, inovadoras e transformadoras dos significados (BAKHTIN, 1984).

Esses processos são gerados pelas múltiplas vozes que interagem na historicidade das formulações de significados especificamente humanos, nas culturas e nos encontros entre interlocutores. O processo dialógico tem por característica principal a polifonia (BAKHTIN, 1992), em que todo enunciado se caracteriza pela intertextualidade entre os ecos,

as lembranças de outros enunciados, as formulações que se concretizam nas interações no presente e as projeções de futuro.

A polifonia, entendida inicialmente como técnica de composição musical (BAKHTIN, 1984; VOLOCHINOV, 1999), é utilizada como analogia para a compreensão da dinâmica de produção de significados nas interações por meio das múltiplas vozes que ocupam os espaços institucionais e que são carregadas de sentidos marcadamente ideológicos e emocionais (BARBATO BLOCH, 1997). As múltiplas vozes canalizam a composição da história das interações de cada interlocutor, no jogo de forças centrípetas e centrífugas, gerando palavras-ações que orientam mudanças nas condições de socialização em que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem, impactando nos valores-crenças histórico-culturais.

Os significados são negociados ao longo da história de um grupo, da cultura, como padrões presentes, e se atualizam ao entrarem em embate com os novos conhecimentos, expressos nos contextos de atividade. Quando aplicamos esses princípios ao contexto de inclusão escolar, considerando-se, também, nesse jogo as políticas públicas, as significações produzidas historicamente entre os interlocutores direcionam os modos de reflexão e do fazer pedagógico, implicando em novas formas de construção de zonas de desenvolvimento proximais ou iminentes (PRESTES, 2012). Nesse sentido, vale ressaltar que textos, diálogos ou expressões são produto de um embate entre as crenças e valores dos indivíduos e os elementos (explícitos ou implícitos) típicos de outras fontes, traços de outros textos e de outros diálogos ou expressões (outras vozes), isto é, de intertextualidades, polivocalidades (LINELL, 2003) que formam as polifonias.

As explicações acerca da deficiência e dos conceitos e práticas da Educação Inclusiva são resultantes de um processo polifônico, em que fragmentos de significações que geram e foram geradas por crenças e valores produzidos historicamente podem influir e mediar as reflexividades e atuações nos contextos atuais. Embora os significados se apresentem, de algum modo, na mente das pessoas, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual foram criados (BRUNER, 2001) e historicamente dependem do jogo entre vivências pessoais e ideologia e emoção. A atualização de significados ocorre com a orientação

temporal, cultural e situacional, na qual as quebras de comunicação, produzidas no *inbetween* (BUBER, 1937), ou espaço produzido no entre da interação, em que os significados são problematizados e negociados, tornando-se comuns àquelas pessoas.

Considerando-se, então, o aspecto polifônico da construção de conhecimentos, uma análise historiográfica sobre a questão do lugar social da deficiência (GIL, 2009; PESSOTI, 1984; SILVA, 1987) nos permite argumentar que as atitudes em relação às pessoas com deficiência vêm se modificando ao longo do tempo. Alguns marcos importantes contribuíram para a crítica e a alteração de concepções sobre a participação dessas pessoas em sociedade, incluindo, por exemplo, as discussões quanto a sua educabilidade (GOULD, 1999; TRENT, 1994), e possibilitaram a criação de novos posicionamentos em relação às identidades consideradas diferentes tanto na atualidade quanto nas diferentes épocas, como ocorreu no surgimento e desenvolvimento do Cristianismo, na Renascença e na luta pelos Direitos Humanos ao longo da história humana.

Esses marcos históricos, embora funcionem como referenciais para a pesquisa, não se apresentam, por outro lado, de modo linear, nem no tempo, nem no espaço. Isso significa afirmar que, mesmo vivendo em um período em que as atitudes convergem no sentido da igualdade de oportunidades, ainda assim é possível verificar discursos e ações fundados nas barreiras impostas pelo preconceito, refletido por épocas consideradas excludentes ou segregacionistas.

É possível observar, por exemplo, que certos traços de significação da(s) deficiência(s), ou feixes desses traços que lhes eram característicos em períodos remotos, ainda subjazem os preconceitos com os quais convivemos atualmente. Marcos específicos de significação de práticas segregadoras de determinados períodos históricos parecem manter-se preservados em alguns aspectos na atualidade, impondo dificuldades aos processos inclusivos.

Os sistemas simbólicos fornecem formas de se dar sentido à experiência das desigualdades sociais em que os grupos são excluídos e estigmatizados, no entanto, a possibilidade de transformação ocorre nos embates entre o conhecimento anterior e as novidades presentes nos contextos atuais.

Em função da polifonia inerente às interações humanas, esses traços ainda influem nas formas de refletir e agir inclusivamente e são evidenciados nos momentos em que, por exemplo, os/as professores/as questionam a educabilidade de algumas crianças, ou quando, eventualmente, por exemplo, as famílias de crianças matriculadas nas salas inclusivas questionam sobre possíveis aspectos epidemiológicos da deficiência intelectual e/ou não concordam em manter seus filhos nas classes inclusivas.

A segunda metade do século XX e o século atual foram acentuadamente influenciados pela concepção dos direitos humanos – um período marcado pelo colapso de antigas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento histórica e culturalmente estruturadas (DAVIES; HARRÈ, 2011). Atualmente, os movimentos sociais decorrentes desse pressuposto ainda apontam para a construção de uma tendência contrariamente manifesta às políticas de segregação dos grupos considerados minoritários.

Neste texto, grupos minoritários são aqueles que, por transgredirem a norma, ou por não se conformarem a ela, tornam-se objeto de marginalização (JODELET, 2004; MOSCOVICI, 1981). Nesse sentido, o desafio dos atuais movimentos sociais tem sido o de questionar o caráter fixo das identidades minoritárias baseadas, por exemplo, na incapacidade física e/ou mental, subvertendo a estabilidade das categorias biológicas, bem como a construção de oposições binárias do tipo: deficiente/eficiente; normal/patológico, etc. Nesse jogo entre forças centrípetas (de permanência de marcos históricos segregacionistas) e centrífugas (de mudança), observa-se que, com base nos pressupostos de igualdade de oportunidades, há forte mobilização em favor da inclusão das minorias que, em sentido amplo, implica uma possibilidade de inserção social equitativa. Essa mobilização tem resultado em manifestações em torno das quais se articulam novos posicionamentos, demandados por questões de ética e cidadania (MIETO; BARBATO; ROSA, 2016).

Essa práxis chega à esfera escolar em atendimento ao ideal de *educação para todos*, incluindo as pessoas com deficiência. Desse modo, a tendência mundial em torno da inclusão tem obrigado os governos a rever suas políticas públicas, a fim de atender à demanda por uma educação não excludente e que seja oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, o discurso pela inclusão das minorias se estrutura pela afirmação das identidades marginalizadas e, como consequência disso, adquire um sentido reivindicatório, tanto pela necessidade de tais grupos de transitarem pelo espaço material da sociedade (bens e serviços), como também, principalmente, pela necessidade de ressignificação de seu papel social, marcada pelo direito de ser diferente. Existe, nesse cronotopo, portanto, um desejo pela afirmação das identidades minoritárias; um sentimento construído dialogicamente, em meio ao processo de significação cultural e histórica, mesmo a despeito, ou paralelamente, à resistência ou tendência à indiferença de outros tantos.

Através da análise acerca do lugar social da deficiência, talvez seja possível compreender as concepções e práticas, produzidas pelos/as professores/as regentes e pelos/as professores/as do AEE, que estariam servindo de base para a intervenção pedagógica, em meio à necessidade iminente de reestruturação dos meios mediacionais (VIGOTSKI, 1995) que a política pública de inclusão escolar pressupõe, conforme apresentaremos na seção que se segue.

### O lugar social da deficiência e a mediação dos professores regentes e dos professores do AEE

O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educativo, embora a milagrosa transformação esteja demorando a se fazer presente, ou quando se faz não atinge as mudanças esperadas, em função de terem sido pouco participativas (GENTILE, 2001). O desafio da Educação, na atualidade, é garantir aos estudantes com deficiência: o acesso ao conhecimento em diálogo com aqueles com desenvolvimento típico, que já estão nas escolas regulares; e a convivência na diversidade, ampliando, com isso, a participação de todos na sociedade. Sabemos, no entanto, que, por mais que as políticas públicas de educação direcionem a efetivação de sistemas de apoio, visando a inclusão escolar e o pleno desenvolvimento de todos que apresentam um processo de desenvolvimento atípico, há forças contrárias à inclusão. Há medidas que ainda não conseguem produzir o

efeito esperado, no que diz respeito à implantação de modificações necessárias nas atividades a serem desempenhadas no espaço escolar.

As políticas públicas que se constituem, sobretudo, de maneira vertical, imprimem alguns obstáculos do ponto de vista de sua própria efetivação, uma vez que se apoiam em um patamar normativo. Supomos que esse seja um dos elementos que têm interferido de maneira significativa em relação ao fato de a perspectiva inclusiva ainda não ter encontrado total apoio da comunidade escolar (RIBEIRO, 2006; RIBEIRO; BARBATO, 2004).

A proposta de inclusão implica a transformação de relações sociais estabelecidas e sedimentadas entre grupos humanos na história da humanidade, havendo necessidade de o movimento de inclusão ser considerado não apenas do ponto de vista dos documentos legais que o norteiam, mas, principalmente, pela sua natureza intersubjetiva, levando-se em conta o fato de que a inclusão é um processo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos (REDIG; GLAT, 2017). Desse modo, qualquer análise que desconsidere o aspecto psicossocial da questão pode se tornar reducionista, adquirindo pouco valor operacional.

No entanto, a atividade dos grupos diretamente envolvidos com a questão da inclusão escolar lança pilares importantes para a formação de uma ampla rede de apoio social (RIBEIRO, 2016; SOUZA, 2019; SOUZA; BARBATO, 2017) às pessoas com deficiência que apresentam necessidades educacionais especiais, desde que se considere a expressão da deficiência em meio ao contexto histórico-cultural, isto é, sua significação, incluindo-se as propostas de intervenção. Nesse sentido, torna-se importante que a adequação das propostas educativas dirigidas às pessoas que apresentam alguma deficiência se concentre na reestruturação dos meios mediacionais (VIGOTSKI, 1995) – uma prática, em seu sentido amplo, baseada em processos interativos, pouco valorizada no contexto da escola tradicional.

O fato de o modelo da escola tradicional não refletir sobre a importância da reestruturação dos meios mediacionais no espaço escolar, tendo apenas a figura do professor como o centro do processo educativo, pode contribuir para a manutenção dos processos de exclusão-segregação do estudante com deficiência. Isso porque as concepções voltadas para a naturalização do fenômeno da deficiência tendem a reforçar as

incapacidades do sujeito considerado deficiente (no sentido de uma incompetência generalizada), em detrimento de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, que poderiam estar sendo aprimoradas através de propostas criativas e, portanto, não tradicionais de compensação.

A deficiência e a inadaptação, podem servir de estímulo para a supercompensação (VIGOTSKI, 1995). A compensação se dá, segundo o autor, pela construção de novas possibilidades de aprendizagem, com a criação ou adaptação de instrumentos mediacionais, a partir do reconhecimento, por parte do/a educador/a, das potencialidades do/a estudante. O educador aprende a reconhecer o nível de desenvolvimento real do aluno e, a partir desse “sim”, constrói, em parceria com ele, novas zonas de desenvolvimento iminentes.

A aprendizagem resulta de um processo em que as pessoas negociam significados, de maneira intersubjetiva, com a intenção de produzir conhecimentos, que sejam de uso social (RIBEIRO, 2018), e este pressuposto se aplica na compreensão do funcionamento típico e, também, no que é considerado atípico, em relação às possíveis diferenças que se expressam na deficiência, por exemplo. Os instrumentos mediadores, criados para possibilitar diferentes resoluções de problemas por parte de estudantes com deficiência, lhes permitem a construção de novas formas de atuar sobre o mundo, dependendo de como os educadores compreendem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse sentido, aprender em situações especiais é possível, e a deficiência somente se configura como um destino, apresentando-se de maneira estática, em função de argumentos naturalistas, que se baseiam na concepção de que a diferença é uma falha que encaminha o/a estudante para o fracasso, *a priori*.

O modo como a deficiência é percebida depende das contingências culturais e históricas em que esse fenômeno se dá, visto que há consequências sociais que direcionarão sua realização sociopsicológica (VIGOTSKI, 1995). O que está em pauta, nesse caso, é a sua valoração social, são os significados que a diferença adquire no contexto histórico-cultural e que são expressos nas concepções de deficiência e de potencialidade de aprendizagem do/a estudante. Ao longo da história,

esses significados têm se traduzido em movimentos não lineares, a favor ou contra, aos processos de exclusão, segregação e integração, chegando à filosofia da sociedade inclusiva (SASSAKI, 1997), com seu aparato axiológico em torno dos direitos e garantias individuais.

No Brasil, as concepções e práticas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência tendem para a reprodução dos modelos de educação preconizados pelo restante do mundo ocidental (MAZZOTA, 1999). A história da Educação Especial é marcada pela presença de movimentos assistencialistas e pelo desenvolvimento de políticas públicas que buscam desde as práticas de filantropia, passando pela adesão ao movimento da integração, até a adoção dos princípios de Educação Inclusiva presentes na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a assinatura da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, celebrada na Guatemala, pela Organização dos Estados Americanos em 1999 – documento do qual nosso país é signatário e que dispõe sobre a impossibilidade de diferenciação entre as pessoas com base na deficiência (BRASIL, 2001b).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a), assim como a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), dispõem sobre a organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos estudantes com deficiências físicas, sensoriais e intelectuais, dentre outros diagnósticos, tais como Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD/TEA) e altas habilidades. No âmbito pedagógico, tais documentos apontam para a importância de se atender ao princípio da flexibilização, a fim de que o aluno tenha acesso ao currículo de maneira adaptada às suas condições discentes.

No entanto, a questão da Educação Inclusiva ainda se coloca como um desafio para a maior parte das escolas brasileiras, as quais se constituem como um reflexo das contradições resultantes das posições segregacionista ou integradora, ao mesmo tempo em que se estão adequando ao modelo proposto pelas atuais políticas públicas. É importante incluir a todos e, também, que se ofereçam condições de trabalho para os/as professores/as e atividades contínuas de apoio e mediação, a fim de provocar o debate e a construção de compreensão sobre o processo de inclusão,



com a criação de instrumentos mediadores, para que os/as estudantes incluídos não sejam segregados dentro de sala de aula.

O suporte à prática de Educação Inclusiva poderá contar com um sistema de apoio pedagógico especializado que, por sua vez, se concentra em serviços educacionais diversificados para responder às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2001a). Tais serviços caracterizam-se por oferecer atividades complementares ou suplementares (no caso do aluno que apresenta altas habilidades), estruturadas com base na figura de um agente de inclusão chamado de professor/a do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Esse/a profissional, que atua no espaço das classes comuns, itinerante, sala de recursos ou interpretação de linguagens (Libras ou sistema Braile) – preferencialmente no âmbito da própria escola (BRASIL, 2001a) –, pode ser considerado/a como um/a agente de inclusão, à medida que atua junto à comunidade escolar com vistas a sensibilizar, informar e, sobretudo, contribuir com a garantia de permanência e sucesso do/a estudante com deficiência e/ou TGD/TEA, que esteja matriculado na rede regular de ensino.

Nesse sentido, o AEE, que será abordado em maior profundidade na próxima seção, tem a função de dar o suporte adequado às necessidades de estudantes e professores no momento da transição para as ações inclusivas, tanto no que diz respeito à criação de um espaço permanente de assessoramento e troca de experiências, como no que diz respeito à solução de questões relacionadas à adequação curricular – uma ação que caminha no sentido da flexibilização, criando possibilidades para a compensação da deficiência.

### AEE formação continuada: a perspectiva do Ensino Dialógico

Os princípios defendidos pelas atuais políticas públicas, com o objetivo de dar sustentação a uma Educação Inclusiva, através da implantação dos sistemas de apoio, exigem novos posicionamentos metodológicos em sala de aula, em perspectiva da Pedagogia Dialógica (ALEXANDER, 2005; 2019;

SMITH, 2019). O ensino dialógico objetiva proporcionar a melhor forma de o/a estudante desenvolver as diversas possibilidades de aprendizagem negociada, em que diferentes situações de reflexão são previstas no planejamento do professor com alternância de posicionamentos sobre com que está a palavra e quem orienta a aprendizagem. Reflexões resultantes de diferentes estratégias interacionais estudante-estudante, estudante(s)-professor/a; professor/a-estudante.

O ensino dialógico valoriza os processos de interação entre professor-aluno e entre alunos mais e menos experientes. Os agrupamentos heterogêneos são, portanto, a base para a produção de conhecimentos, levando-se em conta o papel fundamental da interação para os processos de produção de conhecimentos. A participação guiada nos processos de ensino-aprendizagem orientada pela construção de andaimes oferece suporte ao professor que se encontra diante da necessidade de uma intervenção pedagógica (MERCER; DAWES; WEGERIF; SAMS, 2004; WOOD; BRUNER; ROSS, 1976).

É com a participação guiada com o/a professor/a e com o raciocínio compartilhado com seus colegas que cada estudante se apropria dos modos de pensamento que o auxiliam quando raciocina sozinho (ILIENKOV, 2007). Toda aprendizagem é mediada pela interação social, em contexto histórico-cultural específico, implicando a construção de andaimes (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) que tornem possível o avanço dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. O andaime se caracteriza pela formação de um suporte ao aprendiz e pela progressiva diminuição da heterorregulação realizada pelo tutor, à medida que o/a estudante avança na atividade reflexiva sobre o significado funcional das ações a serem realizadas (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Essa mediação é estabelecida pelo discurso e por atividades diversificadas que oferecem modalidades de raciocínio ao aluno, a fim de que ele passe a dominá-las (AJELLO, 2005).

O/a professor/a pode ir construindo melhores condições de socialização para avaliar o contexto, a fim de considerar essas informações e processos em seus planejamentos futuros, desenvolvendo práticas em que busca incluir a todos na aprendizagem que ocorre em sala de aula, por meio do incentivo à troca de conhecimentos e à mudança nas

expectativas de todos sobre o fazer escolar. A educação pode incentivar atividades coletivas de aprendizagem colaborativa entre os estudantes que se tornam autoconfiantes ao praticarem entre si argumentações em negociações de significados. A zona de desenvolvimento proximal iminente funciona como uma zona de construção, como o espaço onde ocorrem as negociações sociais dos significados entre professores e estudantes (PONTECORVO *et al.*, 2005), já que é nesse espaço de auxílio e de negociação que podemos visualizar o significativo papel da escola.

O ensino dialógico (ALEXANDER, 2005, 2019) apresenta vantagens ao focar o valor da interação para os processos de produção de conhecimentos, dentre as quais, algumas nos interessam particularmente. A primeira delas refere-se à possibilidade que se abre para que os/as estudantes possam especular acerca da realidade, pensando em voz alta e ajudando uns aos outros, em vez de competirem para encontrar a resposta correta. O grupo oferece um suporte emocional a cada um e, com a divisão do esforço e do empenho de refletir, acabam reduzindo a ansiedade uns dos outros na resolução de um problema.

A segunda vantagem refere-se ao fato de as pesquisas em torno do ensino dialógico evidenciarem a existência de um maior envolvimento por parte dos estudantes considerados menos capazes. As mudanças na dinâmica interativa em sala de aula têm proporcionado aos estudantes diferentes oportunidades de construção de conhecimento. A cultura interativa nessas salas de aula torna-se inclusiva à medida que os/as professores/as começam a ouvir seus estudantes, a observar como resolvem os problemas e, ao aprenderem sobre como cada estudante está aprendendo, modificam suas estratégias de ensino e seus planejamentos. Faz-se necessário que a educação se volte para o desenvolvimento de três repertórios, importantes para a consecução do ensino dialógico, os quais envolvem a valorização da mediação pela linguagem. São eles: a) a organização das formas de interação em sala de aula; b) o ensino negociado; e c) a aprendizagem negociada.

Do ponto de vista da diversificação das interações em sala de aula existem várias formas de se organizar os alunos. Identificamos, nesse sentido, quatro formas básicas de organização: i) de uma disposição em

que o professor se relaciona com a classe como um todo; *ii*) de grupos de trabalho coletivo sob a supervisão do professor; *iii*) do desenvolvimento de atividades em que os estudantes trabalham de modo colaborativo a partir de um problema apresentado pelo professor ou estudantes; e, *iv*) do desenvolvimento de atividades em que o professor trabalha individualmente com os estudantes ou eles trabalham em duplas com colegas.

As estratégias de aprendizagem negociada são aquelas que envolvem: as oportunidades de engajamento das próprias crianças em situações de produção de conhecimentos; o fazer com e a abertura para a democratização do conhecimento com a participação do conjunto de interlocutores pela participação ativa dos estudantes em explicações, questionamentos e interpretações do conhecimento para o professor e seus colegas. Nessas atividades dialógicas, os/as estudantes negociam entre si as formas de expressão oral e interação, que necessitam experimentar e, eventualmente, dominar, tais como: a narração, explicação, elaboração de diferentes tipos de questões, receber, agir e construir sobre seu resultado, analisar e resolver problemas, especular e imaginar, explorar e avaliar ideias, discutir, argumentar, raciocinar, justificar e negociar, assim como ouvir, ser receptivo a outros pontos de vista e dar aos outros tempo para pensar.

De acordo com essa perspectiva pedagógica, temos observado que, embora a maior parte dos/as professores/as pareça desconhecer os pressupostos teóricos que norteiam o ensino dialógico, alguns têm utilizado intuitivamente a mediação dialógica, por meio da valorização dos processos de interação entre professor/a-estudante, estudantes-professor/a e estudantes e seus pares. Isso vem ocorrendo, também, com os/as professores/as que atuam em escolas inclusivas e que, por sua vez, estão começando a construir seus questionamentos com maior cuidado, voltando-se para o encorajamento da análise e da especulação por parte de seus estudantes (SMITH, 2019).

As concepções e práticas produzidas por alguns professores que atuam em escolas inclusivas parecem convergir com as reflexões teóricas que defendem a interação entre pares (MERCER *et al.*, 2004). Nessa perspectiva de organização do trabalho pedagógico em pares ou em grupos, os/as estudantes são envolvidos em interações, as quais tendem a

ser mais simétricas do que aquelas produzidas entre professor-estudante e, com isso, são submetidos a diferentes oportunidades de desenvolvimento do raciocínio, por meio da argumentação com seus colegas.

Uma das estratégias de intervenção pedagógica utilizadas por professores do AEE (RIBEIRO, 2006), no sentido de estabelecer a participação guiada e, com isso, possibilitar a criação de zonas iminentes de desenvolvimento, se concentra, por exemplo, na introdução do conflito como ferramenta de aprendizagem, que se expressa pela problematização da ação do/a estudante com deficiência.

O conflito é uma estratégia pedagógica que, além de problematizar a ação do/a estudante, serve como instrumento para se introduzir a novidade, no contexto de aprendizagem com construção de conhecimentos guiada, e cumpre com uma função dinamogênica (FORCIONE; BARBATO, 2017), isto é, produz desenvolvimento. Surge nos momentos em que o indivíduo se encontra diante do desafio, da crise e, conseqüentemente, da necessidade de encontrar uma solução para o problema. Introduzir o conflito na organização do trabalho pedagógico pode ser uma forma eficiente de se desencadear zonas de desenvolvimento iminentes.

O ensino dialógico ressalta, então, aspectos da negociação de significados, da discussão e da problematização da ação do sujeito, tendo em vista a consciência do/a professor/a no que diz respeito à sua responsabilidade na construção do conhecimento por parte de seus estudantes. Referir-se a algo com a intenção de atrair a atenção de outro para esse algo, requer, mesmo em situações mais simples do cotidiano, uma forma de negociação, um processo hermenêutico (BRUNER, 2001). A expressão “negociação de significados” implica a existência de conflitos e quebra de comunicação entre o que havia em termos de conhecimento anterior e o que está sendo apresentado no momento como nova informação (WELLS, 2003).

Avançar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas depende de avaliações contínuas em que há observação da sala e dos estudantes e escuta de seus comentários, explicações, seus questionamentos, dúvidas e respostas, em que o professor analisa e evita julgamentos apressados; espera, produz novas situações e de novo analisa, considerando as histórias de aprendizagem para gerar novas formas de aprender-ensinar.

Para compreendermos os processos de produção de conhecimento, com uso de tecnologias digitais e analógicas, é importante considerarmos também o planejamento a partir das informações que geramos ao estar com os estudantes. O estar juntos no processo de ensinar-aprender, tendo como finalidade a compreensão do que é estudado e o desenvolvimento da agencialidade dos estudantes, muda as condições que preparamos para que se socializem, o momento da escolarização e seus desenvolvimentos, pois busca-se avançar na compreensão sobre o que sabem e quais novas formas de ensinar podemos desenvolver, tendo em vista a mediação, ou seja, a produção de condições para novas aprendizagens. (PONTECORVO, 1999). Nesse sentido, é importante haver o ensino tendo em vista os processos que alavancam o aprender a pensar e se comunicar, baseado nas lógicas mobilizadas na construção de um conhecimento e que podem ser transformadas.

Para além da aprendizagem de conteúdos, o conhecimento é produzido pela compreensão dos processos e das relações que estabelecem ou podem ser manipuladas para gerar novas possibilidades de reflexão e regulação de si e das atividades sendo desenvolvidas com a formação de novas lógicas de pensar. A partir do sim dos estudantes, do que conhecem, produz-se novas formas de conhecer e resolver problemas com a utilização de diferentes instrumentos, muitas vezes criados para gerar aprendizagem, pois quando há mudança nos e dos instrumentos mediacionais, há mudanças nas formas de conhecer, sentir, estar e interpretar o mundo e nossas experiências.

As concepções e práticas descritas parecem indicar um caminho frutífero em relação a um tipo de ensino em que o/a professor/a produz andaimes para seus estudantes, se posicionando no sentido de construir diferentes possibilidades de acesso ao currículo, tendo em vista os interesses e as necessidades diferenciadas de cada um deles.

Na Educação Inclusiva, a adaptação do conteúdo escolar depende das escolhas do/a professor/a, em consonância com as possibilidades dos/as estudantes, em relação as das demandas do currículo e do contexto educacional, em seu sentido amplo, dentro de um processo dialógico de produção de conhecimentos, que caminhe em direção à zona de

desenvolvimento iminente. Sendo assim, acreditamos que um adequado desempenho o profissional, que se posiciona dialogicamente, tendo em vista a produção do *inbetween* (BUBER, 1937), do conhecimento que se forma no espaço inter-locutores, no espaço entre-participantes de uma atividade, com objetivos que considerem também os motivos do estudante e suas formas preferenciais de sentir e estar no mundo gera novas possibilidades de, a partir da zona iminente de desenvolvimento, assim como apresentar outras possibilidades de conhecer, ampliando-as. Por meio da mútua confirmação do fazer com o outro, ou mesmo da heterogenia, desenvolvem-se formas significativas de aprender a conhecer o mundo, seus processos e fenômenos e como transformá-los pela inventividade e descoberta do outro, do fazer juntos, em colaboração e separado.

Novos instrumentos mediacionais geram novas consciências. A implantação efetiva da política pública da escola inclusiva requer um tempo histórico, no qual os interlocutores da proposta, incluindo-se a comunidade e a sociedade, possam, com o apoio necessário, refletir e (re)significar suas vivências nas experiências históricas de inclusão, seus posicionamentos e os fazeres profissionais em diálogo com as necessidades educacionais dos/as estudantes.

O debate sobre as diferentes expressões que a deficiência adquire no espaço de implantação, concretizações e mudanças no cotidiano escolar e social provoca mudanças nos processos de formação profissional de professores e no diálogo para a atualização das políticas públicas, encontrando-se soluções para a(s) novidades e obstáculo(s) de aprendizagem de estudantes que apresentam diferenças em seu processo de desenvolvimento.

O modelo de escola inclusiva é um conceito em transição

Mudanças nas práticas geram mudanças nos valores e atualizam os significados e os fazeres pedagógicos, gerando uma ética diferenciada da que existe, por isso, levam tempo e demandam trabalho visando aspectos práticos do ensinar a refletir e atuar no mundo. Como toda novidade nos fazeres sociais e históricos, as políticas de inclusão desencadeiam mudanças

nas crenças e valores conhecidos. Com a inclusão, cada conquista orienta novas formas de participação social de todos que geram novos posicionamentos e a perda ou atualização de antigas posições. São dinâmicas de mudanças que vão ocorrendo, linearmente, por composição, e transformações, com quebras nas práxis, gerando a impressão de que ainda não se está preparado. Há mudanças em estilos de vida e nas atuações em diferentes serviços, criando-se oportunidades para novos processos de identificação e cuidado, e ampliando-se as possibilidades de estar junto e estar só. Com isso, a educação de todos pode também implementar formas de antecipação de necessidades, tendo em vista possibilidades futuras. Refletindo-se sobre o que se conhece e o que se faz bem, planeja-se também o que parecem os próximos conhecimentos necessários.

Para dar encaminhamento aos processos de mudança na proposta de escola inclusiva, é preciso considerar a trajetória de significação que essa questão tem percorrido e antecipar possibilidades futuras. As parcerias instituídas entre escola especial e escola inclusiva podem favorecer uma discussão mais aprofundada acerca do papel de cada uma das modalidades de atendimento, visando a desconstrução dos processos de rotulagem, como resultado do aprimoramento pessoal e profissional.

Uma ferramenta importante a ser utilizada, no sentido de romper com crenças e valores equivocados a respeito de estudantes com deficiência, a formação continuada (PEDROZA, 2003; RIBEIRO, 2016) é gerada no diálogo sem medo entre os profissionais, em que possam ser relatadas experiências fáceis e difíceis, e formas de avançar e resolver diferentes situações pedagógicas e psicossociais. Tal proposta pode ser efetivada em cursos de formação continuada fundados em princípios de dialogia, garantindo interações democráticas com expressão, voz e visibilidade dos professores e outros profissionais que estão na ponta de implementação das políticas, e oportunidade para que discutam e reflitam sobre seus pontos de vista, suas experiências pessoais e o novo conhecimento que está sendo concretizado. A formulação de novas problematizações em aprendizagem colaborativa, com a resolução de problemas e casos colocados por formadores e profissionais em formação pode, por exemplo, usar também ensino híbrido (presencial e a distância ou *blended*),



a distância e tecnologias de videoconferência para a formação profissional em serviço que sejam significativas e possibilitem a reflexão conjunta e a geração de novos conhecimentos que visem a práxis.

É importante que a formação continuada dos professores se constitua para além de uma abordagem monológica, anacrônica, expressa por relações de poder autoritário, centrado no saber do formador, localizadas na hierarquia das instituições educacionais e congeladas no tempo. Com a participação efetiva dos/as colegas professores/as, as trocas de informações e práticas com sugestões operacionais proporcionam possibilidades de avanços no tornar-se professor/a, que descobre novas maneiras de atuar e criar nos processos de ensino-aprendizagem. A nova escola necessita de colaboração interdisciplinar e da participação das diferentes vozes que interpretam e atuam no contexto escolar, em que o outro, o/a colega professor/a e educador/a, possa participar ativamente e com liberdade dos processos reflexivos e construir novas possibilidades de ação, de acordo com seu conhecimento do contexto em que atua, estando aberto/a a transformações.

Em resumo, dialogar sobre crenças e valores provoca quebras de comunicação que geram negociações de significados e fazeres pedagógicos e a invenção de uma nova ética de estar com os estudantes. As discussões e o exercício de elaboração de perguntas tendo em vista os conhecimentos estabelecidos historicamente e na formação anterior dos/as professores/as, e a imaginação de práticas futuras, apoiam a concretização de saberes que se manifestam nas múltiplas vozes dos interlocutores. É preciso ouvir a reflexão produzida pelo/a professor/a e produzir com ele/a as possibilidades de construção de permanências e mudanças.

### Comentários conclusivos

Este capítulo teve como objetivo discutir sobre a relação entre os significados históricos da deficiência, a política pública de inclusão escolar e os princípios do ensino dialógico. Partimos do pressuposto de que as relações entre crenças e valores sobre a deficiência, estabelecidas ao longo da história

da humanidade e nas histórias pessoais dos educadores/as, orientam tanto no fazer de sala de aula inclusiva, quanto nas práticas do AEE.

Conforme exposto, a (re)significação das crenças acerca das necessidades educacionais especiais é o ponto de partida para a produção de práticas pedagógicas dialógicas com os professores e professoras. Esse processo, que implica uma articulação em termos do enfrentamento da diferença-deficiência, é construído ao longo de um tempo histórico, em que há negociação de novas posições com a atualização de significados, ações inclusivas e a descoberta de potenciais de criação e geração de conhecimentos e de reestruturação do espaço escolar para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

As estratégias de enfrentamento perpassam a geração de uma ética diferenciada, tendo em vista o desenvolvimento de novas posições profissionais para alavancar o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. Reconhecer o outro como sendo diferente e, ao mesmo tempo, parte integrante do *Eu*, implica, pois, reconhecer a dialogia presente nas interações humanas. Implica reconhecer que o conceito de inclusão compreende aspectos de valorização das diferenças-deficiências humanas, para oportunizar a igualdade à participação social. Implica, em síntese, a (re)significação da escola mediante as necessidades educacionais especiais dos/as estudantes e na orientação otimista da deficiência, por meio da valorização das potencialidades dos estudantes e, também, da potencialidade dos professores em refletir, descobrir, criar e intervir. Tal potencial de intervenção pedagógica tende a se manter, por seu turno, à medida que são preconizadas estratégias de mediação que geram andaimes para o desenvolvimento-aprendizagem.

## Referências

AJELLO, Anna Maria. Professores e discussões: formação e prática pedagógica. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 143-162.

ALEXANDER, Robin. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. In: International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP), International Conference, 10., University of Durham, UK, 10-14 July 2005. p. 10-14.

ALEXANDER, Robin. Whose discourse? Dialogic pedagogy for a post-truth world. *Dialogic pedagogy: an international online journal*, n. 7, 2019. DOI: 10.5195/dpj.2019.268. Disponível em: <https://dpj.pitt.edu>. Acesso em: 20 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: Minnesota University Press, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALL, Arnetha F. Teachers' developing philosophies on literacy and their use in urban schools. In: LEE, Carol D.; SMAGORINSKY, Peter (org.). *Vygotskian Perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa Melo; ROSA, Alberto. O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. In: LOPES DE OLIVEIRA, Maria Claudia Santos; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias; MIETO, Gabriela Sousa Melo; BERALDO, Rossana (org.). *Desenvolvimento humano: cultura e educação*. São Paulo: Alínea, 2016. p. 89-113.

BARBATO BLOCH, Silviane. *O processo de produção textual de uma jovem com Síndrome de Down: explorando novos espaços discursivos*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, 1997.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001*. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 out., 2001b.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUBER, Martin. *I and Thou*. Michigan: University of Michigan, 1937.

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

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos* – memórias do II Seminário Internacional de Educação Medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: the discursive production of selves. In: WETHERELL, Margaret; TAYLOR, Stephanie; YATES, Simeon J. (org.). *Discourse theory and practice: a reader*. Londres: Sage, 2011. p. 261-271.

FORCIONE, Thais; BARBATO, Silviane. Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodo longitudinal. *Linhas Críticas*, v. 23. n. 51, p. 351-368, 2017.

GENTILI, Pablo. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 41-55.

GIL, Ingrid Lapa de Camilis. *Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia). 2009. 121f. Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasília, 2009.

GOULD, Sthephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ILYENKOV, Evald Vasilievich. Knowledge and thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 45, n. 4, p. 75-80, 2007.

JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão social: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 53-66.

LINDSAY, Geoff. Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, v. 30, n. 1, p. 3-12, 2003.

LINELL, Per. *What is dialogism? Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. Växjö University, October 2000. Disponível em: <https://cspeech.ucd.ie/Fred/docs/Linell.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.

MELO, Gabriela Sousa. *Diálogos com professores do ensino especial: o contexto sócio-histórico e suas repercussões no ensino do Distrito Federal*. 2003. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MERCER, Neil; DAWES, Lyn; WEGERIF, Rupert; SAMS, Claire. Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Journal*, v. 30, p. 359-377, 2004.

MIETO, Gabriela Sousa Melo; BARBATO, Silviane; ROSA, Alberto. Teachers in transition: a study on production of meanings in initial practice in inclusive education. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 23, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne29>. Acesso em: 6 mar. 2018.

MOSCOVICI, Serge. *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Ediciones Morata, 1981.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEDROZA, Regina. *A Psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

PONTECORVO, Clotilde (org.). *Manuale de Psicologia dell'Educazione*. Bolonha: Mulino, 1999.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina (org.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 95, p. 330-355, 2017.

RIBEIRO, Julia. *Deficiência mental leve: um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

RIBEIRO, Julia. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RIBEIRO, Julia. Formação continuada de professores: (re)negociando significados na construção da escola inclusiva. *Cadernos Com Censo*, v. 4, n. 7, p. 55-64, 2016.

RIBEIRO, Julia. Deficiência intelectual e teorias sobre a mente – será que tem alguém que não aprende? *Cadernos Com Censo*, v. 5, n. 1, p. 187-196, 2018.

RIBEIRO, Julia; BARBATO, Silviane. Deficiência mental em sala de aula: para além da naturalização de concepções e práticas. *Linhas Críticas*, v. 10, n. 19, p. 217-230, 2004.

RIBEIRO, Julia; MIETO, Gabriela Sousa Melo; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A produção do fracasso escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 189-204.

SANTOS, Paulo França; BARBATO, Silviane. Construindo suportes para o cuidado: produção de discursos de professores sobre a inclusão de crianças e adolescentes com deficiência. *Athenea digital*, v. 15, p. 21-37, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazuma. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Centro São Camilo de Desenvolvimento em Administração da Saúde, 1987.

SMITH, Mark Philip. Bullying and interpersonal conflict from a “dialogic event” perspective. *Dialogic Pedagogy: an international online journal*, v. 7, p. 103-141. Disponível em: <https://dpj.pitt.edu/ojs/dpj1/article/view/259>. Acesso em: 16 out. 2019.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. *Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. 2019. 183f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de; BARBATO, Silviane. Revisão sistemática de estudos qualitativos brasileiros com pessoas diagnosticadas como deficientes intelectuais. *Interação em Psicologia*, v. 21, n. 1, p. 66-77, 2017.

TRENT, James. *Inventing the feeble mind: a history of mental retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press, 1994.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1995. (Obras completas, tomo V.)

VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

WELLS, Gordon. *Dialogic inquiry*. Cambridge: CUP, 2003.

WERNER, Jairo. *Saúde e educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

WOOD, David; BRUNER, Jerome; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, 1976, p. 89-100.





## Capítulo 5

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

*Jesús Rubio-Jiménez*

*María Fernanda González*

El propósito de este capítulo es desarrollar, de modo articulado, una serie de conceptos teóricos sobre las trayectorias de identidad junto con algunos resultados empíricos provenientes de un estudio realizado con adolescentes españoles que finalizan la escolarización obligatoria y que han presentado dificultades de aprendizaje. Tomando como marco los desarrollos de la psicología cultural, se presenta, en primer lugar, a la escuela como institución que regula la circulación de diferentes significados, y cómo este escenario es fundamental para comprender la constitución identitaria de los estudiantes. Posteriormente, se introduce la discusión acerca de la identidad como un proceso fundamentalmente discursivo y dialógico, que emerge a lo largo de determinadas trayectorias de identificación. Este último concepto, alude precisamente al interjuego entre elementos culturales e idiosincrásicos, que se estudiarán en una investigación cualitativa realizada con siete estudiantes de una escuela rural andaluza (España). Así, en las trayectorias de estos estudiantes, irán apareciendo diferentes temporalidades y significados vinculados a la historia escolar y personal. Los resultados muestran que, aunque los estudiantes han repetido varios cursos escolares, no se identifican como “malos estudiantes”. Los diferentes horizontes vitales que aparecen se vinculan a la actividad de pensarse y valorarse en el particular momento de finalización de la escolarización obligatoria.

## Cultura, escuela e identidades: la identidad desde un enfoque sociocultural

Con la etiqueta “socio-cultural” solemos referirnos a un enfoque teórico que, sintiéndose deudor del trabajo de Vigotski, asume el estudio de la mente humana a partir de tres supuestos básicos (WERTSCH, 1993): el origen social de las funciones psicológicas superiores, la confianza en el análisis genético o evolutivo como método para comprender los procesos psicológicos, y la descripción del comportamiento humano como acción mediada por herramientas, ya sean estas herramientas técnicas o psicológicas (signos). El supuesto de la mediación implica la descripción de toda acción humana como una práctica en su contexto, es decir, como una acción *situada*. A través del uso de artefactos mediadores, la acción humana se vincula con el contexto cultural, histórico e institucional en que ocurre.

Por su parte, realizar una narración sobre sí mismo, es decir, una narración autobiográfica, puede ser entendido como una actividad de construcción de identidad (GONZÁLEZ, 2017). Al tratarse de una actividad discursiva, el elemento mediador puesto en juego es el lenguaje, y con él múltiples elementos semióticos que habrá que tener en cuenta.

El filósofo Javier San Martín (1999) sostiene que la cultura instaure nuevos sentidos a partir de actos creativos que trascienden a la naturaleza (SAN MARTÍN, 1999). Es ese mundo de significados compartidos que hace inteligible y manejable la realidad, o en palabras de Bruner (2012, p. 107) “la forma de vida y pensamiento que construimos, negociamos, institucionalizamos y, finalmente, terminamos llamando *realidad* para reconfortarnos”. Esta realidad simbólica siempre está atravesada por la tensión entre la permanencia y la innovación: los significados culturales constituyen la herramienta que a la vez posibilita y limita los discursos personales (COLE, 2003), pero este entramado de significados, lejos de ser estático, es actualizado y redefinido constantemente a través de las prácticas en los que las personas se involucran (SAN MARTÍN, 1999; ROSA; VALSINER, 2018; WERTSCH, 1999).

Será a través de la socialización como el individuo adquiere las herramientas culturales que median y posibilitan su acción sobre la

realidad. Nelson (2014) ha descrito el mundo cultural infantil como una comunidad de mentes compartida. Los niños y niñas internalizan y se apropian de los roles y actitudes de sus cuidadores y, a partir de esta identificación con los otros, se vuelven capaces de identificarse y de adquirir una identidad plausible. El yo es entonces una actividad reflejada. Las identidades se construyen a través de la confrontación de perspectivas, posiciones o voces que requieren de un otro ante el cual afirmarse, siendo ese otro de carácter explícito o implícito.

Desde esta perspectiva, la identidad se describe como una construcción intersubjetiva que es negociada individual y colectivamente a través de procesos de intercambios simbólicos y de ajustes sucesivos entre actores, siendo así un producto abierto en permanente construcción y reconstrucción (DAVIES; HARRÉ, 1990; HERMANS, 2001).

### La escuela como contexto regulador de la experiencia

La conformación cultural de la psique humana es el supuesto más evidente de la psicología cultural como disciplina. A principios de la década de 1990, R. A. Shweder (1990, p. 1) se refería a la psicología cultural como “el estudio del modo como las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la mente humana”. Bruner (2012) también ha descrito cómo la cultura es capaz de dar forma a la mente gracias a la mediación de las herramientas culturales que intervienen en la comprensión y conocimiento del mundo y de nosotros mismos. A través de su función mediadora, dichas herramientas inciden en la forma en que pensamos, resolvemos problemas, encontramos soluciones creativas, etc. (GABUCIO, 2008; SALOMON, 1992).

En tanto que contextos culturales, las instituciones juegan un importante papel como espacios de subjetivación (MARSICO; DAZZANI; RISTUM; BASTOS, 2015). Por ejemplo, Berstein (1994) las ha descrito como *contextos regulativos*, es decir, como sistemas fuertemente estructurados que establecen las condiciones para la experiencia de sus

miembros. Esa estructuración de los contextos institucionales emerge desde la trayectoria socio-histórica que las define.

El caso de la educación formal resulta especialmente relevante: en las sociedades occidentales donde la educación básica es gratuita y obligatoria, la categorización social de los niños, niñas y adolescentes está íntimamente unida a su condición de sujetos escolarizados. Ser niño/a o adolescente implica *ser alumno/a*. La institución educativa aparece entonces como uno de los principales dispositivos culturales implicados en la configuración de la propia subjetividad y de la identidad (BRUNER, 2012; DE LA MATA; SANTAMARIA; CUBERO, 2015; MARSICO, 2018; VERHOEVEN; POORTHUIS; VOLMAN, 2019). La escuela difunde, inhibe, valora o desacredita los distintos modelos de identidad que circulan en una sociedad y que las personas utilizan para describirse a sí mismos/as y a los demás (MORTIMER; WORTHAM; ALLARD, 2010; LEMKE, 2000).

Para Álvarez-Uria y Varela (1991), la escolarización tal y como la entendemos en la actualidad es el resultado de un proceso iniciado en el siglo XVIII y que resulta clave en la conformación del mundo moderno: la implantación de sistemas obligatorios de enseñanza destinados a la *producción social* de individuos normalizados. Históricamente, las instituciones educativas habrían pasado por tres fases caracterizadas por distintos métodos de control social: las pedagogías disciplinarias, las pedagogías correctivas y, finalmente, las pedagogías psicológicas. Como producto de la modernidad, los tres modelos favorecen la formación de un sujeto autónomo individual y responsable, pero cada uno de ellos se basa en un modelo de individuo diferente, siendo el propio de las pedagogías psicológicas el de un agente capaz de hacer frente a los retos de un mundo cambiante (VARELA, 1991).

Al apropiarse de las herramientas culturales propias de la escolarización – la escritura, las notaciones matemáticas, los relatos históricos, etc. – los y las estudiantes no sólo amplían su repertorio de herramientas cognitivas, sino que además desarrollan una imagen de sí como parte de una comunidad ligada a unas prácticas y conocimientos determinados. La escuela se constituye así en un espacio de adquisición de las

identidades históricas, cívicas y de la ciudadanía (HASTE, 2010; LÓPEZ; VALDIVIA; FERNÁNDEZ, 2016).

El desarrollo identitario de la persona se genera en la tensión dinámica que supone la apropiación de herramientas comunales y el desarrollo de actuaciones singulares (DE LA MATA *et al.*, 2018).

## Identidades en acción

En palabras de Wertsch (1993, p. 6), “la meta básica de una aproximación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la esencial relación entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales”.

Una herramienta teórica que resulta especialmente fértil en esta empresa es el concepto de *dialogicidad* descrito por el lingüista Mijaíl Bajtín y recuperado en el ámbito de los estudios de corte socio-histórico-cultural (GONZALEZ, 2017; HERMANS, 2001; WERTSCH, 1993). El concepto de dialogicidad nos permite atender a las múltiples voces que conviven e interactúan en el discurso emitido por una persona. Desde esta perspectiva, la construcción oral de la propia historia académica puede describirse como una acción dialógica y creativa donde se hace patente la tensión dialéctica entre el uso de significados socialmente compartidos y la adopción de una voz personal y diferenciada.

Todos estos aspectos orientaron un estudio empírico realizado con alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje de un instituto de educación secundaria español. Estos/as estudiantes se encontraban en el umbral de la finalización de educación obligatoria y, consecuentemente, obligados y obligadas a tomar decisiones sobre su vida futura.<sup>1</sup> Todos y todas ellos/as coincidían en unas circunstancias parecidas: tras una trayectoria académica irregular y la participación en un programa de diversificación curricular, actualmente se encontraban a punto de terminar

---

<sup>1</sup> Para una descripción más detallada del estudio empírico se puede consultar Rubio-Jiménez y González (2018).

con éxito la etapa. En el sistema educativo español, la enseñanza obligatoria se extiende hasta los dieciséis años (una vez superada esta etapa, es posible ingresar en la enseñanza secundaria no obligatoria a través de un bachillerato o los estudios de formación profesional). Uno de los principios que rigen la enseñanza obligatoria es el de inclusión educativa, que se traduce en la necesidad de asegurar el desarrollo íntegro de todo el alumnado, incluidos aquellos que por distintas razones no encuentren acomodo dentro de la estructura ordinaria del sistema. Para ello, se llevan a cabo diversas medidas de atención a la diversidad que tratan de asegurar una educación no excluyente mediante el ajuste del modelo de enseñanza a las características específicas de estos alumnos y alumnas. Una de estas medidas, ya en el tramo final de la educación secundaria obligatoria (ESO), es el programa de diversificación curricular. Se trata de una medida pensada para alumnos/as que, habiendo repetido ya algún curso, presentan escasas posibilidades de acabar con éxito la etapa mediante la vía ordinaria. Frente a otras medidas destinadas al alumnado que rechaza los estudios teóricos, el programa de diversificación atiende a alumnos y alumnas que sí muestran cierto interés por acabar la etapa a pesar de sus dificultades. Dicho programa consiste en la combinación de varias asignaturas en torno a dos grandes ámbitos (el “científico-tecnológico” y el “sociolingüístico”) que son impartidos por dos profesores a un grupo de no más de doce alumnos. Se consigue así una reordenación del currículo (que se adapta al ritmo y necesidades del grupo) y una atención más personalizada al contar con un grupo reducido y homogéneo durante la mitad de la jornada semanal.<sup>2</sup>

El estudio al que hacemos referencia aquí recogía entrevistas biográficas de siete alumnos y alumnas de un instituto situado en una pequeña población rural española, que formaban parte del programa de diversificación curricular y se encontraban en su último año de escolarización, con edades comprendidas entre los 16 y los 18 años. Las entrevistas se

---

<sup>2</sup> Actualmente el programa de diversificación curricular se encuentra extinguido con motivo de la polémica ley educativa sacada adelante por el gobierno conservador de España, a pesar de la oposición del resto de los grupos políticos.

enmarcaban en una actividad orientada al autoconocimiento para la orientación académica y profesional. Los alumnos y alumnas trataban de describir con la ayuda del entrevistador su propia trayectoria escolar y, a partir de esa reflexión, realizar proyecciones del futuro que facilitasen la toma de decisiones vocacionales (RUBIO-JIMÉNEZ; GONZÁLEZ, 2018).

La selección de este grupo de alumnos y alumnas no responde al deseo de presentar una muestra representativa de la población escolar; tampoco de la población escolar con dificultades de aprendizaje. Se trata más bien de mostrar el desarrollo de determinados procesos psicosociales desde un nivel microgenético a partir de la descripción de ejemplos particulares. En este sentido, Valsiner y Sato (2006) han propuesto un modelo de muestreo que no trata de representar una población, sino que permite más bien la observación de la historia cultural de los casos seleccionados. Se trata de explorar, en la relación entre sujetos y herramientas mediadoras, las particularidades de cada caso. Sólo a partir de ahí podemos inferir algunos de los modos en que se producen esas relaciones.

De esta manera, las trayectorias desarrolladas por estos estudiantes no son ejemplos de un tipo general (como ocurre en los modelos que buscan describir el desarrollo o la maduración), sino que se describen como sistemas abiertos que pueden ser explorados desde su propia historia o devenir. Nuestros/as participantes se encuentran en un momento similar de sus vidas, que podemos describir por la superación de la educación secundaria obligatoria y la necesidad de enfrentarse a una decisión vocacional. Dicho momento puede describirse como un *punto de equifinalidad*, que se define como un estado coincidente de dos o más trayectorias vitales (SATO; YASUDA; KIDO; ARAKAWA; MIZOGUCHI; VALSINER, 2007). La equifinalidad hace referencia al hecho de que un mismo estado social puede ser alcanzado a partir de condiciones iniciales diversas y a través de diversas trayectorias temporales. Aunque no se puede prever cuál va a ser el curso de una vida, sí podemos definir algunas situaciones por las que la trayectoria vital de una persona va a pasar. El momento en que se encuentran estos/as estudiantes supone, además, uno de esos momentos decisivos en los que la persona se ve obligada a repensar aspectos fundamentales de su experiencia pasada y a sopesar sus posibilidades futuras.

## La identidad como producto discursivo

El discurso es una práctica social, una forma de acción entre personas que se organiza a partir del uso lingüístico contextualizado (CALSAMIGLIA; TUSÓN, 2001). Al hablar construimos piezas textuales orientadas a unos fines y ligadas estrechamente al contexto en que se emiten. En el uso del lenguaje encontramos la tensión que se ha descrito arriba entre lo comunal y lo idiosincrático: para resultar socialmente comprensible y verosímil, el discurso debe adoptar formas convencionales; pero la apropiación y uso de esas herramientas se hace desde una voz particular en un contexto y con unos propósitos particulares. En palabras de Wertsch (1999, p. 128), todo discurso implica “apropiarse de las palabras de otros y poblarlas con las propias intenciones”.

En una situación de entrevista biográfica como la descrita en la introducción de este capítulo, los y las participantes examinan su pasado, con el objetivo no sólo de describirlo, sino también de explicarlo. Y la persona que narra nunca es neutral: ya sea apropiándose de los valores culturales dominantes o resistiéndose a ellos, intentará dar razones, justificar hechos, explicar incoherencias, etc.

Para entender la forma como la identidad se constituye a través del lenguaje atenderemos a la noción del *yo dialógico* propuesta por Hermans (2001). En ella se integran conceptos clásicos como la *dialogicidad* del lingüista Mijaíl Bajtín con postulados contemporáneos como la noción de *posicionamiento* descrita por Davies y Harré (1990). La dialogicidad implica no sólo la interacción lingüística entre dos personas, sino también el hecho de que en una misma persona coexisten distintas voces que se ponen en contacto (nos apropiamos de enunciados de otros).

Al ser descritos como inmanentes a las prácticas discursivas, los posicionamientos permiten continuamente la negociación de nuevas posiciones del agente. Esta noción de posicionamiento resulta coherente con el concepto de cultura que se ha planteado con anterioridad, pues no se centra sólo en la reproducción de modelos culturales (como hacía la clásica noción de “rol”), sino que señala más bien el aspecto creativo de la acción, capaz de renegociar los modelos mismos.



Hermans (2001) propone una teoría basada en un yo múltiple y descentralizado cuya forma de articulación ha de ser narrativa: por un lado, la narración biográfica establece una continuidad del yo a lo largo del tiempo; por otro, permite ofrecer una gran diversidad de posicionamientos del yo.

A través de la trama narrativa las múltiples facetas del yo se combinan e integran en torno a un sujeto que es su protagonista. Pero esa trama – que es el elemento central del relato – no surge de la acción aislada y autorreflexiva del sujeto, sino que es producto de una acción dialógica: en el discurso, además del evidente diálogo con el entrevistador, se pone constantemente de manifiesto la presencia del otro y sus posicionamientos.

### Identidad narrativa

Dice Aristóteles (1981, p. 205) en su *Magna moralia*: “La contemplación directa de sí mismo es imposible [...] Así, pues, igual que cuando deseamos contemplar nuestro propio rostro, lo vemos mirándonos en un espejo, siempre que queremos ver nuestro carácter o personalidad, podemos reconocerlos mirando en un amigo”.

El proceso de conocimiento de uno mismo es coincidente con el conocimiento del otro. Tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo procedimiento por el que conocemos a los demás (GONZÁLEZ, 2017). Esta conciencia de uno mismo como otro sólo es posible gracias a la mediación que introducen los signos y, concretamente, gracias a la herramienta semiótica por excelencia: el lenguaje. Mediante el discurso autorreferencial, las personas construyen y reconstruyen su identidad en torno a lo que Gergen y Gergen (1988 *apud* GERGEN, 2010) han denominado *autonarraciones*, haciendo así uso de la narrativa como un instrumento capaz de organizar los eventos vividos y de construir sus significados. La imaginación humana se pone al servicio de una labor que implica la recreación del pasado a la luz de las intenciones presentes y las expectativas futuras, y “entonces la masa caótica de sucesos pasados emerge como un relato que puede ser contado, porque tiene un comienzo y un final” (ARENDDT, 1953/1999, p. 41).

Es conocida la propuesta de Bruner (2009, 2012) según la cual contamos con dos formas generales de organizar nuestro conocimiento del mundo, una basada en la lógica (es la utilizada por la ciencia para conocer el mundo de los objetos, que es una realidad basada en la causalidad) y otra basada en la narrativa (cuyo objeto es el mundo social, una realidad cargada de intencionalidad y el libre albedrío). El medio narrativo será entonces clave para entender la construcción de la propia identidad, pues permite imponer un orden en nuestro flujo de experiencias y dotar de sentido a los acontecimientos sociales y personales. Aunque los individuos tiendan a percibir su identidad como algo estable a lo largo del tiempo, estas autonarraciones son reconstruidas continuamente para adaptarse a nuevas necesidades, intereses o puntos de vista.

En una situación de entrevista biográfica como la de este estudio, los participantes examinan su pasado con el objetivo no sólo de describirlo, sino también de explicarlo.

Y es que, además de suponer una forma de asomarse al pasado, las narraciones tienen un importante papel en la elaboración de proyectos vitales, lo que las hace especialmente interesantes en momentos como el que viven los alumnos de este estudio. Las construcciones narrativas no sólo se crean tomando la vida como referente, sino que actúan ellas mismas como referentes para la vida futura. En este sentido, Bruner (2004) indica que hay una doble vía en la *mimesis* entre vida y narrativa, ya que la narración imita a la vida del mismo modo que la vida imita a la narración. Las narraciones aquí presentadas sirven por tanto como argumento para la planificación del futuro.

### Trayectorias de identificación

Hemos visto la importancia de la narración para organizar nuestra experiencia. Para el filósofo de la historia White (1978), la principal característica de las narrativas es su capacidad de dotar a la realidad de algo que no se da en ella: un sentido. En el caso de la narración biográfica, este sentido surgirá conforme emerge una trayectoria del yo (GIDDENS, 1991) capaz de definir la propia identidad.

Ya desde la psicología, la noción de *trayectorias de identificación* ha sido utilizada recientemente para explorar los procesos de identificación ligados a determinados contextos de actividad (POLMAN, 2010; WORTHAM, 2006). Describen el desarrollo de la identidad de una persona a lo largo de su participación en determinados escenarios y prácticas, por lo que podemos concebir las construcciones biográficas de nuestros participantes como descripciones de sus propias trayectorias de identificación dentro del contexto de la educación formal. Estas trayectorias emergen mediante la integración en una trama de distintos eventos o actuaciones de identificación, entre las cuales destacan fundamentalmente los posicionamientos. Como se ha mencionado en el apartado anterior, el término posicionamiento (DAVIES; HARRÉ, 1990) es usado en estudios sociales para superar las limitaciones del concepto de rol: al presentarse como immanentes a la práctica discursiva, los posicionamientos permiten la negociación continua de nuevas posiciones del agente. Es decir, no se trata de reproducciones de modelos culturales, sino de la utilización flexible y adaptada de éstos.

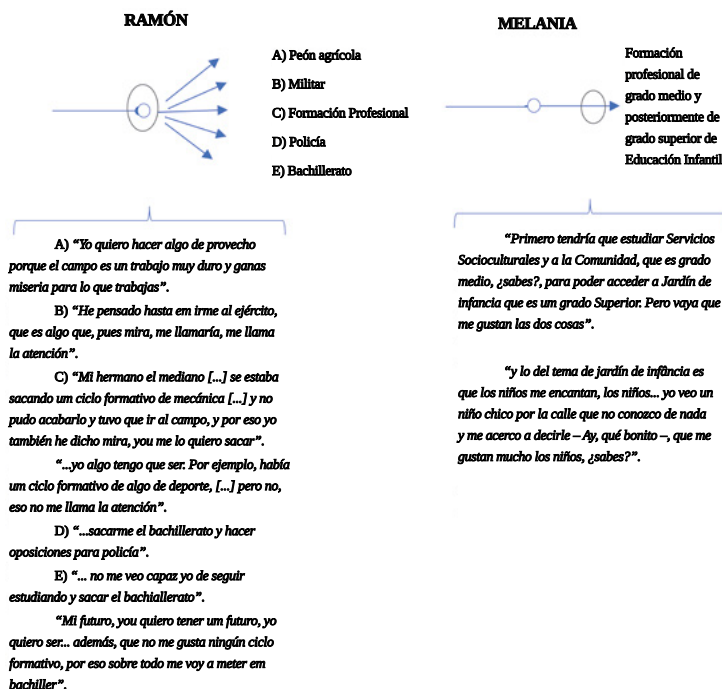
Pero las personas no elaboran una única trayectoria de identificación, sino múltiples trayectorias que incluso pueden competir o influirse entre sí. La emergencia de distintas trayectorias se relaciona con la participación en distintas comunidades de práctica (WENGER, 2001; WORTHAM, 2004, 2006). El centro educativo constituye una de ellas. Como hemos visto en el punto anterior, estas trayectorias se van trazando dialógicamente en la interacción con los otros y en las relaciones que el individuo establece entre pasado, presente y futuro (POLMAN, 2010), permitiendo al individuo vincular psicológicamente su desarrollo próximo con posibles identidades de un futuro más lejano.

Un mecanismo psicológico que está en la base de la elaboración de trayectorias de identificación es la prolepsis (COLE, 2003), que se define como la capacidad de representar el futuro como existente en el presente. Por ejemplo, este es el mecanismo que lleva a padres y educadores a tratar a los niños y niñas en función de trayectorias deseadas o indeseadas que imaginan para ellos y ellas. Se trata de un mecanismo que recuerda a la noción de causalidad figurativa descrita por White (2000) y que se refiere al hecho de que es el narrador desde el presente el que elige atender a ciertos hechos

del pasado como precedentes de la representación actual (describiéndose así el presente como la consumación del pasado). La descripción de la propia trayectoria vital supone entonces una construcción de significado que implica frecuentes viajes en el tiempo, pues requiere acudir al pasado y al futuro para otorgar sentido al presente. Los cambios del pasado son signos con múltiples significados potenciales, y es la narración de los mismos la que convierte esos signos en eventos, es decir, en productos narrativos coherentes.

En las trayectorias elaboradas por los alumnos y las alumnas de nuestro estudio, resulta interesante analizar la prolepsis como mecanismo de dotación de sentido a los eventos pasados. En las distintas trayectorias es posible identificar un punto final que sirve de *punto de fuga* desde el cual es presentado e interpretado el resto de la información. Este punto puede desplazarse en el tiempo en función del relato de que se trate. A modo de ejemplo, en la figura 1, presentamos dos casos muy diferentes.

**Figura 1:** Esquemas de la trayectoria futura en dos de nuestros participantes



En los dos esquemas, la línea continua representa el tiempo irreversible del pasado que concluye en el momento presente desde el cual emergen posibles trayectorias futuras (líneas discontinuas). Hemos señalado con un óvalo el punto en el que parece terminar cada relato y que da sentido a los eventos relatados con anterioridad. En el caso de Ramón,<sup>3</sup> nos relata la historia de un mal estudiante que sufre un proceso de maduración personal y decide implicarse en los estudios para alcanzar otras metas. Su trayectoria se describe en función de un futuro muy cercano, casi presente: la consecución del título de la ESO. Las decisiones futuras son un epílogo a la historia que, además, resultan muy inciertas por la escasa madurez de su decisión. Por ejemplo, en un momento dice: *“Estoy como que se me echa el tiempo encima; quiero hacer algo, pero no sé el qué”*. Las opciones son variadas, pero poco definidas. La opción del campo existe sólo como posibilidad de fondo en caso de no llegar a hacer otra cosa, y a lo largo de las entrevistas explora algunas posibilidades vinculadas al mundo de la formación profesional (mecánico, técnico de actividades deportivas), de los cuerpos de seguridad (ejército, policía), o la continuación de estudios en el bachillerato.

Por su parte, Melania hace una proyección del futuro tan definida que parece un relato ya sucedido. Para ella está claro que pasará los próximos años estudiando primero un ciclo de grado medio y luego otro de grado superior. El cierre de su trayectoria se sitúa en un punto bastante alejado en el futuro, y será desde esa meta que se interpretan los eventos de su trayectoria pasada y presente. Así, por ejemplo, sus descripciones acerca de su interés hacia el estudio y la forma como justifica las repeticiones de curso (como veremos más adelante), pero también algunas descripciones de su propia personalidad. En una de las entrevistas, Melania expresa: *“yo veo un niño chico por la calle que no conozco de nada y me acerco a decirle ‘ay, qué bonito’; que me gustan mucho los niños, ¿sabes?”*.

En la construcción de trayectorias de identificación juega un importante papel la institución educativa como contexto regulativo. Para Polman (2010), las identidades son construidas y negociadas en estos contextos de

<sup>3</sup> Los nombres usados son ficticios.

actividad mediante el autoaplicación de categorías compartidas y la elaboración de trayectorias relacionadas con las actividades típicas de dicho contexto. Así, el entorno de aprendizaje y los vínculos con los profesores y profesoras y los compañeros y compañeras – crean una zona de desarrollo próximo de identidad (POLMAN, 2010), que funciona de modo análogo a las zonas de desarrollo próximo caracterizadas por Vigotski (1978). Según Polman (2010), en los contextos formativos aparecen actuaciones que ofrecen significados para la propia identidad y que ayudan a configurar también un cierto sentido de agencialidad. De este modo, las diferentes experiencias formativas van señalando potenciales trayectos vitales que el individuo está dispuesto a explorar.

### Niveles de análisis y modelos locales de identidad

Para el estudio de la identidad escolar como construcción dialógica ligada al contexto en que se desarrolla, puede resultar interesante distinguir distintos niveles de análisis. Generalmente estos niveles han sido descritos como escalas temporales (*timescales*), líneas de desarrollo o dominios genéticos. El enfoque sociocultural adopta así la postura de Vigotski, que planteaba la utilidad de atender al origen y transiciones de las funciones mentales como principal método para comprenderlas. En este sentido, se identifican tradicionalmente tres escalas:

- nivel filogenético, relativo al desarrollo de las especies;
- nivel macrogenético o sociogenético, que hace referencia a la evolución de las culturas, es decir, al desarrollo histórico de una sociedad;
- nivel ontogenético o del desarrollo de las personas;
- nivel microgenético, relacionado con la acción concreta en situaciones concretas.

Posteriormente, Cole (1995) propuso un nuevo nivel, la mesogénesis, que centra su atención en determinados contextos de actividad, específicamente a sistemas culturales locales de actividad. Se trataría de un dominio intermedio que resulta especialmente relevante para la psicología cultural,

pues permite estudiar la actividad humana como práctica mediada culturalmente; es un nivel más abstracto que el de las tareas específicas y más concreto que el de las estructuras sociales. El nivel mesogenético hace referencia a actividades situadas recurrentes, y nos permite estudiar los procesos microgenéticos y ontogenéticos en relación con los contextos en que estos participan. Y es que el estudio de un fenómeno social requiere la exploración de las relaciones entre procesos ocurridos en distintas escalas (LEMKE, 2000). Por ejemplo: en nuestro caso, los distintos actos de identificación llevados a cabo por los alumnos y alumnas para conformar una imagen narrativa de sí mismos/as (escala microgenética) deben estar relacionados y en parte determinados por las estructuras macrogenéticas (de tipo social e institucional) en que tienen lugar.

Si nos centramos en la forma como determinados significados culturales son utilizados en la práctica, un concepto que resulta útil es el de modelos de identidad. Éstos son significados relacionados con determinado tipo de persona o grupo que circulan en una sociedad (LEMKE, 2000; MORTIMER; WORTHAM; ALLARD, 2010). Wortham (2006) ha llamado la atención sobre el hecho de que, en los contextos reales, los modelos de identidad de una cultura aparecen en versiones específicas o locales, al estilo de lo que sucede con las variedades dialectales que especifican los diferentes idiomas. Del mismo modo, aunque sea posible inferir la existencia de modelos socio-históricamente constituidos en una cultura, éstos sólo existen empíricamente en forma de *modelos locales de identidad* asociados al contexto de práctica en el que la persona se desenvuelve.

Estas versiones locales se dan a escala mesogenética, es decir, en el ámbito de una comunidad más definida (un gremio profesional, una institución, una población determinada). Los modelos locales se construyen a partir de modelos socio-históricamente constituidos, pero no son una mera reproducción de éstos. De la misma manera, los modelos locales emergen de los actos de identificación que se dan en un contexto determinado, pero no se reducen a éstos.

Las narrativas de los y las estudiantes dejan entrever algunos de estos modelos locales de identidad escolar, como puede ser el ser “buen o mal estudiante”. Obviamente, ésta no es la única categoría social relevante

en sus discursos, pero interesa por varias razones. En primer lugar, se trata de una categoría muy ligada a la cultura institucional escolar; esta categoría describe en cierto modo el ajuste de los individuos a las exigencias del contexto institucional de la educación formal. Por otro lado, también resulta una categoría clave en la construcción de la identidad escolar de cada alumno/a, que tendrá que enfrentarse a ella a través de determinados posicionamientos personales.

Parece claro que entre los miembros de la comunidad escolar existen las categorías de buen y mal estudiante como modelos que la persona puede utilizar para describirse a sí misma o a los demás. Pero este modelo existente en la sociedad no es reproducido sin más en todos los grupos sociales. En el caso de los estudiantes de esta investigación, que desarrollan su vida en un entorno rural, la idea de mal estudiante está ligada a alguien que no tiene estudios y que por ello su futuro más probable será el trabajo de peón agrícola. Lo observamos, por ejemplo, cuando Hassan nos cuenta los consejos de sus padres: “...*me decían, que tienes que estudiar, que si no vas a salir al campo a trabajar*”. Este elemento matiza o completa el modelo socio-histórico de mal estudiante, conformando una versión local del mismo.

Si se sigue la lógica del método genético antes descrito, podemos diferenciar entre la sociogénesis (modelos generales de estudiante que se van conformando a lo largo de la historia y que circulan en determinada sociedad), la mesogénesis (modelos locales de estudiante que emergen en las comunidades de práctica en que la persona participa), la ontogénesis (la trayectoria de identificación de una persona en un periodo determinado), y la microgénesis (acciones de identificación mediante las cuales la persona se posiciona de una determinada manera ante situaciones particulares).

### “Buenos” y “malos” estudiantes

Las expresiones “bueno” y “malo” presentan dos connotaciones diferentes pero relacionadas: una epistemológica, vinculada a la forma como lo social incide en la percepción que tenemos de la realidad; la otra



relacionada con las sanciones morales que la sociedad impone en función de dichas categorías epistemológicas.

En relación con el primero de estos aspectos, la autoidentificación como buen o mal estudiante tiene que ver con la adecuación de la propia conducta a un modelo social preestablecido. Se entiende en el discurso que un buen estudiante es quien se adecua a lo que *se espera* de alguien dedicado al estudio. En la medida en que los propios actos se ajusten a esa expectativa social, alguien podrá identificarse con dicha categoría. Pero un mal estudiante no es sólo alguien que no se ajuste al modelo ideal de buen estudiante, sino alguien que, al no hacerlo, se ajusta más bien al modelo opuesto, el de mal estudiante. De esta forma, las categorías buen y mal estudiante presentan una regla hermenéutica que sirve de herramienta para interpretar la conducta de los alumnos y alumnas (PERRENOUD, 1990), obligando así a una reducción de lo complejo en una categorización ambivalente: hay dos modelos opuestos que ocupan todo el espectro y que constriñen la percepción y descripción de la conducta obligándonos a situarla en una u otra órbita.

En los discursos de nuestros participantes, ser buen estudiante se define generalmente por los resultados académicos o por su dedicación y esfuerzo. El término también se vincula con la aceptación de las normas, entendiendo el mal comportamiento como la categoría contraria. Por ejemplo, Ramón cuenta que “...*me entretenía mucho, no estudiaba, hasta me comportaba mal...*”.

Pero como hemos indicado antes, esta función epistemológica de la categoría “buen estudiante” interacciona con otra función moral o valorativa. A partir de la apropiación y uso de estas categorías se desarrolla una forma de presión social que empuja al individuo a valorar uno de los modelos mientras se censura el otro. Ser buen estudiante es ser *bueno* (moralmente bueno), ser mal estudiante es ser *malo* (moralmente malo). Se da la circunstancia de que estos alumnos han tenido una historia académica de difícil ajuste al modelo positivo, y encontramos algunas estrategias que tratan de mitigar o eliminar el efecto de una autovaloración negativa.

Una estrategia sería marcar lingüísticamente el contexto específico en que el yo adopta un posicionamiento negativo, dejando claro que esta

valoración no se extiende al resto de la vida del individuo: Luis nos dice, por ejemplo “...era malo en el colegio”; o Javier, que se autodefine como un mal estudiante, aclara: “*En la calle soy buena persona, me llevo bien con todo el mundo...*”.

Otra estrategia bastante habitual es hacer uso de la idea de maduración personal para, en los momentos más actuales de la biografía, adoptar un posicionamiento superior desde el que distanciarse del yo inmaduro del pasado. Es lo que hace Ramón cuando nos cuenta “...*pues hacía eso para no aburrirme, para llamar la atención más que todo. Estaba muy mal hecho*”.

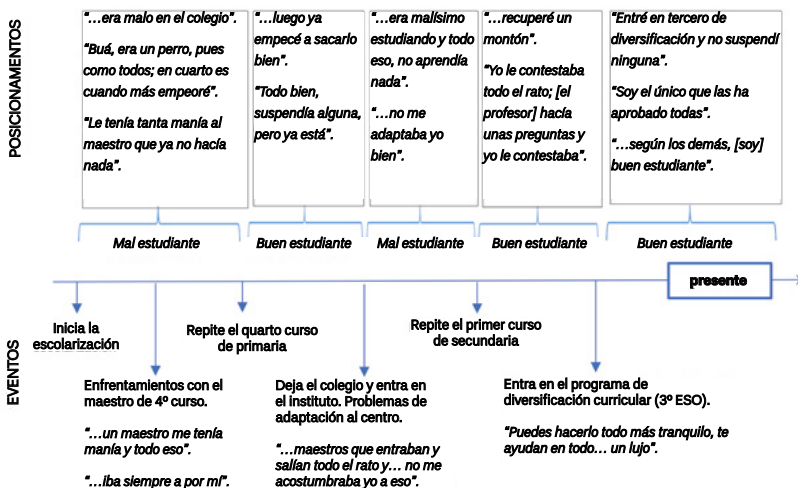
Aunque en los datos de este nuestro estudio no contamos con ejemplos, otra forma de salvar este escollo valorativo puede ser mediante una estrategia grupal consistente en la subversión del sistema de valores hegemónico (ver el trabajo pionero de Coleman, 1960). Dentro de las culturas institucionales pueden darse subculturas que, tomando el espacio simbólico general como recurso, generen versiones locales más adecuadas a sus intereses y necesidades. No es extraño entonces que determinados grupos de alumnos con escasa valoración académica relaten sus propias conductas disruptivas a modo de hazañas o logros que pueden resultar altamente valoradas entre su grupo.

En el caso de nuestra muestra, y a pesar de tratarse de alumnos y alumnas con un itinerario formativo plagado de dificultades, todos/as (excepto uno) se autodescriben en la actualidad como buenos estudiantes. Pero en estas páginas se ha insistido en el hecho de que la identidad no es un logro estable y coherente, sino que su naturaleza es más bien flexible, compleja y renegociada. Aunque podamos decir que un alumno o alumna se considera (o es considerado por los demás) como un buen/a estudiante en general, lo cierto es que a un nivel más micro (es decir, atendiendo a los diversos posicionamientos concretos que va adoptando a lo largo de su trayectoria de identificación), su relación con la categoría buen/mal estudiante será más compleja y variable. Un ejemplo claro es la trayectoria de Luis (figura 2), en cuya trayectoria se observa cómo se identifica alternativamente con los modelos de buen o mal estudiante según el momento biográfico que esté relatando.

**Figura 2:** Análisis del uso de las categorías buen/mal estudiante en la trayectoria de Luis

**AUTO-DESCRIPCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS BUEN Y MAL ESTUDIANTE A TRAVÉS DEL TIEMPO (PARTICIPANTE: LUIS)**

La línea central representa la secuencia temporal. Bajo ella se reflejan algunos eventos relevantes y en la parte superior ejemplos de posicionamientos relativos a las categorías buen/mal estudiante.



Como vemos en la figura 2, la naturaleza narrativa de la identidad permite mantener la coherencia del relato a pesar de variar con frecuencia su adscripción a una u otra categoría.

También podemos entrever en las descripciones de nuestros narradores una función estratégica dentro del contexto en que es generado el relato. Recordemos que en nuestros datos se trata de estudiantes a punto de culminar la educación obligatoria y que se enfrentan a la necesidad de decidir su futuro. La imagen del futuro deseable (su objetivo personal) aporta cierta direccionalidad a la trayectoria, de forma que los distintos eventos tienden a ser construidos en función del marco interpretativo que este fin u objetivo señala; lo que es evidentemente un ejemplo de prolepsis.

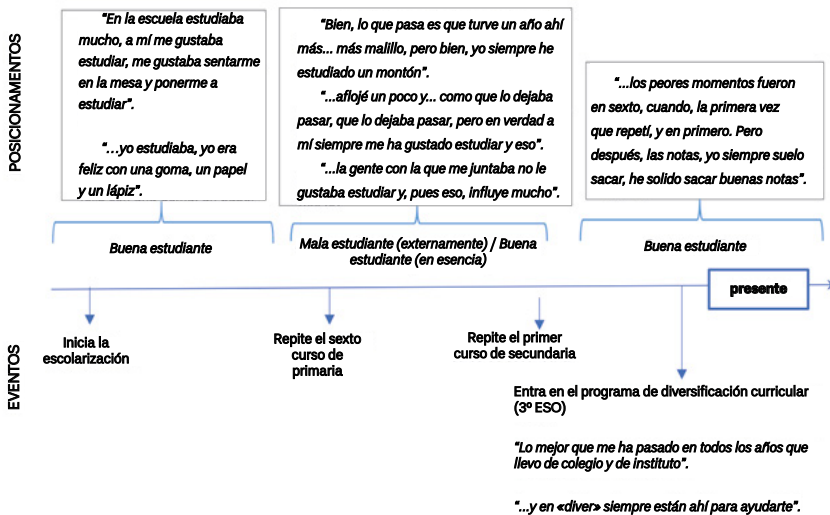
Por ejemplo, en el caso de Melania (figura 3), sabemos que su interés en el futuro es continuar estudiando para poder acceder a un título superior. Quizás por este motivo los pasajes en que se adscribe a la categoría

“buena estudiante” resultan naturales en el relato, mientras que aquellos momentos en que se autodefine como “mala estudiante” parecen requerir una explicación o justificación.

**Figura 3:** Análisis del uso de las categorías buen/mal estudiante en la trayectoria de Melania

**AUTO-DESCRIPCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS BUEN Y MAL ESTUDIANTE A TRAVÉS DEL TIEMPO (PARTICIPANTE: MELANIA)**

La línea central representa la secuencia temporal. Bajo ella se reflejan algunos eventos relevantes y en la parte superior ejemplos de posicionamientos relativos a las categorías buen/mal estudiante.



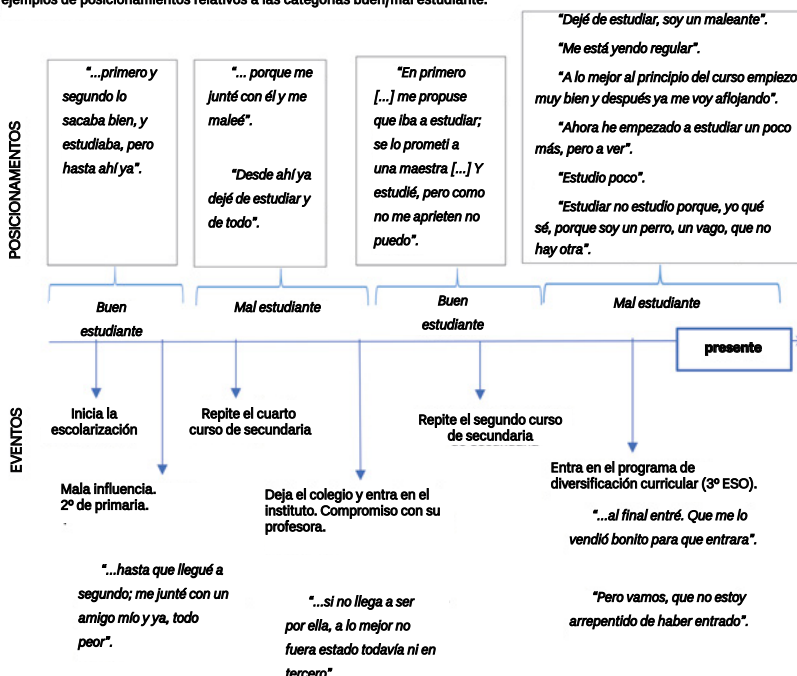
Las descripciones que hace de los momentos en que sus resultados académicos eran claramente negativos dejan claro que se trata de una situación circunstancial y pasajera, siendo su naturaleza personal más profunda la de una “buena estudiante”.

En el caso de Javier (figura 4), sin embargo, encontramos una situación invertida. Javier se describe a sí mismo como un mal estudiante de una manera consistente. De modo que, al igual que en la trayectoria de Melania parecía necesario justificar los momentos de mal rendimiento, en la de Javier es el buen rendimiento el que resulta inesperado y requiere de una aclaración.

**Figura 4:** Análisis del uso de las categorías buen/mal estudiante en la trayectoria de Javier

**AUTO-DESCRIPCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CATEGORÍAS BUEN Y MAL ESTUDIANTE A TRAVÉS DEL TIEMPO (PARTICIPANTE: JAVIER)**

La línea central representa la secuencia temporal. Bajo ella se reflejan algunos eventos relevantes y en la parte superior ejemplos de posicionamientos relativos a las categorías buen/mal estudiante.



Como vemos, la entrada de Javier en el instituto fue positiva y superó el primer curso. Pero esa circunstancia es descrita como resultado de una agencialidad externa a sí mismo, como el efecto de la influencia de una profesora sin la cual su desarrollo habría sido el propio de un mal estudiante. En esta trayectoria también podemos vislumbrar un elemento estratégico o justificatorio del narrador. Javier es el único alumno del grupo que entrevistamos que mostraba una tendencia clara a no continuar estudiando. Teniendo en cuenta que el logro del título de la ESO es percibido en su entorno como una oportunidad para realizar otros estudios superiores, su decisión resulta poco adecuada en función de sus logros. Al describirse como un estudiante fracasado que sólo avanza a duras penas gracias al esfuerzo de quienes le apoyan, el narrador logra establecer cierta coherencia entre su trayectoria y su decisión vocacional.

## Conclusiones

A lo largo de este texto hemos intentado mostrar, en el contexto de la educación formal, el desarrollo de trayectorias de identificación de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje que han logrado sobreponerse a ellas y se encuentran en un momento decisivo de su historia académica.

Los conceptos de identidad narrativa, dialogismo y posicionamiento se han reubicado para ser analizados en término de trayectorias de identificación y modelos locales de identificación. Por medio de una argumentación teórica se ha conceptualizado a las trayectorias de identificación como el resultado del tránsito personal por prácticas institucionalizadas de educación formal.

De este modo, los desarrollos teóricos de la psicología cultural se han nutrido de otras aportaciones.

Los análisis de las trayectorias escolares y de identificación de estudiantes que han tenido dificultades de aprendizaje durante la escolarización obligatoria ha permitido vincular los desarrollos teóricos con modelos de análisis en un nivel mesogenético. El uso de representaciones gráficas es un intento por mostrar visualmente las diferentes temporalidades que aparecen cuando los y las estudiantes narran sus historias escolares. También de representar los puntos centrales en las trayectorias y sus proyecciones hacia el futuro.

Por último, el trabajo pretender realizar un aportación al estudio del fracaso escolar, o mejor, al estudio de las trayectorias de quienes son definidos y/o se definen como buenos o malos estudiantes.

El estudio ha permitido reconocer que éstas son categorías construidas mediante diferentes discursos y prácticas institucionales que no funcionan de modo unívoco en los modos en que los y las estudiantes se van definiendo a sí mismos/as. Es por ello que se propone incorporar siempre las voces de los y las adolescentes en los estudios y en las políticas que se establezcan sobre las dificultades de aprendizaje.

## Referencias

- ÁLVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La piqueta, 1991.
- ARENDDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós, 1953/1999. p. 29-46.
- ARISTÓTELES. *Gran ética*. Buenos Aires: Aguilar, 1981.
- BERNSTEIN, Basil. La estructura del discurso pedagógico. *Clases, códigos y control*. Madrid: Morata, 1994. (IV)
- BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- BRUNER, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado, 2012.
- BRUNER, Jerome. Life as narrative. *Social research: an international quarterly*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.
- CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Amparo. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2001.
- COLE, Michael *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 2003.
- COLE, Michael. Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology. *In: WERTSCH, James; DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia (org.). Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 187-214.
- COLEMAN, James. The adolescent sub-culture and academic achievement. *American Journal of Sociology*, v. 65, p. 337-347, 1960.
- DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behavior*, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

DE LA MATA, Manuel *et al.* The relationship between sociocultural factors and autobiographical memories from childhood: the role of formal schooling. *Memory*, v. 27, n. 1, 2018.

DE LA MATA, Manuel; SANTAMARÍA, Andres; CUBERO, Mercedes. Formal schooling and self-construction: a historical-cultural narrative approach. In: SELAU, Bento; FONSECA CASTRO, Rafael. (ed.). *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 99-120.

GABUCIO, Fernando. La historia cognitiva de la deducción: la teoría de Reviel Netz y la noción de instrumento psicológico de Vygotsky. *Revista de Historia de la Psicología*, v. 29, n. 1, p. 67-98, 2008.

GERGEN, Kenneth. *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 2010.

GERGEN, Kenneth; GERGEN, Mary. Narratives and the Self as Relationship. *Advances in Experimental Social Psychology*, v. 21, p. 17-56, 1988.

GIDDENS, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford: Stanford University Press, 1991.

GONZÁLEZ, Maria-Fernanda. Las narrativas autobiográficas en la construcción de la experiencia y el sí mismo. *Linhas Críticas*, v. 23, n. 51, p. 428-448, 2017.

HASTE, Helen. Citizenship education: a critical look at a contested field. In: SHERROD, Lonnie; TORNEY-PURTA, Judith; FLANAGAN, Constance (ed.). *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth*. New York: John Wiley, 2010. p. 161-192.

HERMANS, Hubert. J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, v. 7, n. 3, p. 243-281, 2001.

LEMKE, Jay. Across the scales of time: artifacts, activities and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, v. 7, n. 4, p. 273-290, 2000.



LÓPEZ, Mauricio; VALDIVIA, Andrea; FERNÁNDEZ, Roberto. Producciones narrativo-visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum – Qualitative Social Research*, v. 17, n. 1, 2016.

MARSICO, Giuseppina. Development and education as crossing socio-cultural borders. In: ROSA, Alberto; VALSINER, Jaan (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 302-317.

MARSICO, Giuseppina; DAZZANI, Virgínia; RISTUM, Marilena; BASTOS, Ana Cecília de Sousa (ed.). Educational contexts and borders through a cultural lens: looking inside, viewing outside. In: MARSICO, Giuseppina; DAZZANI, Virgínia. *Cultural Psychology of Education*. Geneva: Springer, 2015. v. 1.

MORTIMER, Katherine; WORTHAM, Santon; ALLARD, Elaine. Helping immigrants identify as “university-bound students”: unexpected difficulties in teaching the hidden curriculum. *Revista de Educación*, v. 353, p. 107-128, 2010.

NELSON, Katherine. Pathways from infancy to the community of shared minds / El camino desde la primera infancia a la comunidad de mentes compartidas. *Infancia y aprendizaje: journal for the study of education and development*, n. 37, v. 1, p. 1-24, 2014.

PERRENOUD, Pierre. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.

POLMAN, Joseph. The zone of proximal identity development in apprenticeship learning. *Revista de Educación*, n. 35, v. 3, p. 129-155, 2010.

ROSA, Alberto; VALSINER, Jaan. Human psyche lives in semiosphera. In: ROSA, A.; VALSINER, Jaan. (ed.). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. p. 13-35.

RUBIO-JIMENEZ, Jesús; GONZÁLEZ, Maria-Fernanda. Proyectando el futuro: un estudio sobre toma de decisiones vocacionales desde un enfoque narrativo autobiográfico. *Forum – Qualitative Social Research*, v. 19, n. 1, 2018.

SALOMON, Gavriel. Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, v. 58, p. 143-159, 1992.

SAN MARTÍN, Javier. *Teoría de la cultura*. Madrid: Síntesis, 1999.

SATO, Tatsuya; YASUDA, Yuko; KIDO, Ayae; ARAKAWA, Ayumu; MIZOGUCHI, Hazime; VALSINER, Jaan. Sampling reconsidered: idiographic science and the analysis of personal life trajectories. In: VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto. (ed.). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 82-108.

SHWEDER, Richard. Cultural psychology – What is it? In: STIGLER, James; SHWEDER, Richard; HERDT, Gilbert (org.). *Cultural psychology: essays on comparative human development*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1-43.

VALSINER, Jaan; SATO, Tatsuya. Historically Structured Sampling (HSS): how can psychology’s methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology. In: STRAUB, Jurgen; WEIDEMANN, Doris; KÖLBL, Carlos; ZIELKE, Barbara. (ed.). *Pursuit of meaning: advances in cultural and cross-cultural psychology*. Bielefeld, Germany: Trankript, 2006. p. 215-251.

VARELA, Juliana. El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Cuadernos de pedagogía*, v. 198, p. 56-59, 1991.

VERHOEVEN, Monique; POORTHUIS, Astrid M. G.; VOLMAN, Monique. The role of school in adolescents’ identity development: a literature review. *Educational Psychology Review*, v. 31, n. 1, p. 35-63, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTSCH, James. *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.

WERTSCH, James. *Voices of the mind*. Harvard University Press, 1993.

WHITE, Hayden. *Figural realism: studies in the mimesis effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2000.

WHITE, Hayden. *Topics of discourse*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1978.

WORTHAM, Stanton. From good student to outcast: the student emergence of a classroom identity. *Ethos*, v. 32, n. 1, p. 164-187, 2004.

WORTHAM, Stanton. *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press, 2006.



## Capítulo 6

# Jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio: breves reflexões

*Kátia Rosa Azevedo*

Por influência de diretrizes internacionais e nacionais – com destaque especial para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e para a recente Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) –, os alunos com deficiência intelectual (DI) constituem atualmente o maior grupo entre todas as deficiências atendidas nas escolas regulares de Brasília-DF (BRASIL, 2016). Contrastando com esse incremento de matrículas, verifica-se uma omissão no contexto da legislação (CARVALHO, 2006) e uma escassa discussão no âmbito dos debates e da literatura sobre possibilidades educacionais para jovens com DI, sobretudo no segmento de Ensino Médio. No levantamento realizado por Sposito e Galvão (2009), por exemplo, constata-se que apenas 3,4% das pesquisas em nível de pós-graduação em Educação estão relacionadas à educação de jovens com deficiência.

Em estudo realizado no estado da Califórnia, Downing (2005) relata que, apesar de os estudos comparativos declararem que a Educação Inclusiva oferece resultados mais positivos para estudantes com diagnóstico de DI que as escolas especiais, poucos estudantes com deficiência intelectual mais severa experienciam ambientes inclusivos, um fato que se torna particularmente evidente no nível de Ensino Médio.

No Brasil, esse cenário converge para o fato de que – a despeito do crescente incremento no número de matrículas de alunos com diagnóstico de DI nas séries iniciais das escolas regulares – a educação da maior parte dos jovens com deficiência intelectual ainda é responsabilidade de

escolas exclusivamente especiais, ligadas a instituições especiais privadas de caráter filantrópico (CARVALHO, 2006), ou das classes especiais, e até do segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA interventivo), o que concorre para uma representação da situação educacional dessa população como uma questão pertinente apenas à Educação Especial, desvinculada da educação comum.

Entendemos que cada tempo escolar, cada nível e cada modalidade de ensino representam um desafio único para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Por conseguinte, os estudantes com deficiência intelectual que conseguiram acesso ao Ensino Médio, em turmas regulares, estão em posição de destaque, mas as demandas advindas da inclusão desse grupo geracional, nesses níveis mais elevados de ensino, têm suas particularidades, inclusive em função da fase do ciclo de vida que vivenciam, e por isso devem ser pensadas como uma etapa singular e diferenciada das demais.

Vale esclarecer ainda que, não obstante o Ensino Médio constituir uma etapa da escolarização que coincide com períodos da vida dos jovens, geralmente entre 14 e 18 anos, parte dos estudantes desse segmento não se encontra exclusivamente dentro dessa faixa etária, o que faz com que a formação em nível médio também coincida com outros períodos da juventude ou até mesmo com a vida adulta (WELLER, 2014). Essa é uma situação comum entre jovens com diagnóstico de DI que fazem jus à adaptação curricular de grande porte, representada pela adaptação de temporalidade. Nessa modalidade de adaptação há ajustes no tempo de permanência de um aluno de uma série para outra, resultando numa caminhada pedagógica que pode vir a alcançar o período de vida adulta.

O conceito juventude é um desafio posto para a psicologia e para a sociologia, mas essa complexidade é ainda maior quando se trata de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual cuja escolarização atingiu níveis mais elevados. As representações que circulam ainda hoje sobre os jovens nos levam a produzir uma imagem de juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, de acordo com Carrano (2014), é enxergar a juventude pela falta, o jovem é o que ainda não chegou a ser. Nega-se, assim,

o presente vivido; o jovem é entendido como um pré-adulto, destituído de sua identidade no presente, em função da imagem projetada para ele no futuro. Essa imagem convive com a ideia de que a juventude é um tempo de vida por si só problemático. Enxergar o jovem pela ótica do problema, assim como associar todo jovem com diagnóstico de DI à ideia de “menoridade perene” (DIAS; LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 169), é reduzir a complexidade desse momento da vida.

Dayrell e Carrano (2014) argumentam que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. Apesar de considerarem a juventude como um período da vida com alguma unidade, os autores destacam a relevância das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida. Depreende-se daí que, nesse longo intervalo que constitui a juventude, há aspectos comuns e particularidades que precisam ser ressaltados. Estamos dizendo com isso que, de um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária; de outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. Por conseguinte, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos.

Dayrell e Carrano (2014) esclarecem que a entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que o corpo está pronto para gerar filhos, em que a pessoa sinaliza para uma menor necessidade de proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência. O mesmo não pode ser dito em relação à culminância do processo que se dá com a passagem para a vida adulta. Isso porque se encontra cada vez mais fluida e indeterminada, fazendo com que os próprios marcadores de passagem para a adultez (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) ocorram sem

uma sequência lógica previsível, ou mesmo não ocorram com o avançar da idade, caso dos indivíduos que vivem em uma eterna juventude.

Conforme Madeira (2006, p. 139), até os anos 1970, entendia-se que os acontecimentos definidores dos estágios da vida obedeciam a determinada sequência, assegurando à maioria das pessoas uma dose de previsibilidade, de forma que era possível antecipar que,

[...] após uma infância dedicada a desenvolver a sociabilidade, com ampla dependência em relação aos pais, atingia-se, em torno dos 15 anos, a adolescência – marcada por uma espécie de autonomia relativa, pela busca de mecanismos de rompimento com os laços de família e pela busca da própria identidade. Entre os 18 e os 25 anos – numa categoria que genericamente passou a chamar-se juventude –, a expectativa era de que aquele jovem completasse sua busca e seu período exploratório, amadurecendo para entrar na vida adulta. A partir desse período, numa certa ordem, uma série de acontecimentos balizava sua existência: o primeiro emprego, o casamento, o primeiro filho, o ninho vazio, a aposentadoria e a viuvez, até a chegada da morte.

Contudo, a partir dos anos 1980, os balizadores das normas de infância, juventude e vida adulta começaram a perder a nitidez, na sua fusão com as diferentes categorias etárias e, simultaneamente, os comportamentos não convencionais passaram a ser cada vez mais aceitos pela sociedade (MADEIRA, 2006). A infância se encurta, a adolescência se estende, e torna-se comum que o amadurecimento e a passagem para a vida adulta aconteçam somente quando o jovem sente segurança na sua inserção no mercado de trabalho. Essa situação tende a ocorrer depois dos 30 anos. Nessa ordem, a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nela, o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional.

Sob essa ótica, avaliamos que, para o jovem com deficiência intelectual, o sentido de juventude também ganha contornos singulares e, não obstante algumas teorias criadas pelo senso comum abordarem a juventude da pessoa com DI dentro de uma matriz cultural na qual as significações sobre ser jovem são forjadas no modo de viver infantil, esses sujeitos, com suas especificidades, integram a condição de ser humano jovem como outro qualquer. Portanto, também podem vir a experimentar um momento de exercício de inserção social sem estágios e comportamentos previsíveis.

Para Dayrrel e Carrano (2014), as distintas condições sociais (origem de classe e cor da pele); a diversidade cultural (identidades culturais e religiosas, diferentes valores familiares); a diversidade de gênero (heterossexualidade, homossexualidade, transexualidade); e as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude. Logo, mesmo para os que compartilham uma base biológica semelhante, as várias etapas do desenvolvimento são categorias marcadas culturalmente, o que nos leva a compreender o processo constitutivo da adolescência/juventude – para o jovem com rebaixamento cognitivo ou não –, como implicado nas trocas simbólicas e nas significações atribuídas pelos sujeitos, e não somente a partir das marcações biológicas.

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que ocorrem ao longo da história. É por isso que, na literatura recente, é consenso dizer que não há tanto uma juventude, e sim juventudes, ou seja, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e respondem a partir de determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que os autores (2014) enfatizam a noção de juventudes, no plural, para mostrar a diversidade existente dos modos de ser jovem.

Dentre esses vários modos de ser jovem, estão os jovens que, em seu processo de desenvolvimento, lidam com os efeitos do diagnóstico de deficiência intelectual recebido na infância. A noção de juventude para eles também deve ser pensada de maneira plural. Nessa mesma linha de



entendimento, Quapper (2001) ressalta que as singularidades ou peculiaridades de grupos ou indivíduos jovens devem ser reconhecidas para que não haja uma objetivação invisibilizante. Tal invisibilização decorre da transformação da juventude em um problema ou categoria estigmatizada, sobre a qual recai a ideia de periculosidade e conflitos. Ou seja, anula-se o que há de singular no sujeito em favor de uma nomeação generalizante. Nesse enquadre invisibilizante, jovens com deficiência intelectual são categorizados, por vezes, como agressivos, explosivos ou passivos.

Sobre essa redução invisibilizante, Downing (2005) alerta que reconhecer as diferenças é condição necessária a todo processo de inclusão. No artigo intitulado *Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: supporting communication*, o autor explica que alguns estudantes de Ensino Médio com deficiência intelectual que não tiveram acesso a estratégias efetivas de comunicação ao longo de suas vidas acadêmicas exibem comportamentos que demonstram suas frustrações por não serem capazes de comunicar efetivamente aquilo que desejam. Nesses casos, os jovens podem ser enquadrados na categoria agressivo e destrutivo sem que nenhuma razão aparente seja reconhecida. De acordo com a autora (2005), o fato de experimentarem durante anos a impossibilidade de comunicar efetivamente aquilo que sentem pode realmente gerar raiva e atitudes de explosão que, na perspectiva do observador, é vista como irracional. Por essa mesma lacuna na habilidade comunicacional, esclarece Downing (2005), outros estudantes com DI desistem de tentar comunicar aquilo que desejam e caem na passividade do desamparo aprendido. Esses estudantes aparentam ser reservados, pouco comunicativos, com interesses limitados, quando, na verdade, eles simplesmente pararam de tentar tornar seus pensamentos conhecidos, e o desânimo e a resignação passiva se tornam a única opção. Em contrapartida, é importante salientar, de acordo com a autora, que, independentemente da idade, nunca é tarde demais para desenvolver as habilidades comunicacionais da pessoa com deficiência intelectual.

Muitas são as possíveis mudanças de trajetórias no curso de vida humano. A natureza biológica oferece condições básicas para o desenvolvimento, mas é a partir da cultura, em interação com os aspectos

subjetivos do sujeito, que emergirão processos psicológicos próprios do ser humano em seus diferentes momentos de vida (DIAS, 2014). Assim, não se podem prever ou designar características universais de desenvolvimento para jovens com diagnóstico de DI, visto que, no curso de suas vidas, diferentes vivências permeadas por inúmeras circunstâncias acontecerão, exigindo que se reflita sobre aspectos socioeconômicos, étnicos, religiosos, escolares, entre outros.

O estudo realizado por Dias (2014) reforça a ideia de que é preciso considerar prioritariamente a diversidade de situações que se apresentam na cotidianidade social de cada jovem. Nesse estudo, a autora busca compreender o desenvolvimento de pessoas com diagnóstico de DI e investiga as relações mútuas entre o diagnóstico e o avanço na escolarização. Álvaro foi um dos sujeitos sobre o qual a autora aprofundou suas análises. Ela apresenta a trajetória de desenvolvimento e a constituição dinâmica de *self* de Álvaro, que tem o diagnóstico indicando deficiência intelectual e evidencia conhecimento desse diagnóstico. Álvaro é um jovem de 30 anos de idade, morador do Distrito Federal. Nesse estudo, a autora aborda as narrativas de si em dois momentos da trajetória de Álvaro (tempo I e tempo II), com uma distância temporal de nove anos entre elas. Essa temporalidade possibilitou observar continuidades e transições, propiciando uma visão longitudinal do caso. Os resultados sugerem que alguns acontecimentos ocorridos na trajetória de Álvaro – o encontro com professores comprometidos, o exemplo positivo da trajetória acadêmica da irmã, o incentivo dos pais, entre outros – tenham funcionado como linhas de clivagem que possibilitaram vivências também encontradas entre jovens adultos sem diagnóstico de deficiência. A fusão entre esses aspectos contribuiu para que esse jovem trilhasse caminhos diferentes dos que tendem a ser culturalmente construídos para aqueles com diagnóstico de DI. Por conseguinte, Álvaro, a despeito do diagnóstico de DI,

[...] demonstra posicionamentos compatíveis com os adultos de nossa cultura, não porque siga processos apenas normativos, mas em função da postura com a qual lida com os acontecimentos cotidianos de modo reflexivo, capaz de

fazer escolhas com responsabilidade [...] E se, de um lado, apresenta dificuldade em lidar com algumas situações de vida, por outro, seu senso crítico o coloca diante de alternativas práticas, deixando espaço para que novas sínteses ocorram (DIAS, 2014, p. 153).

A autora (2014) constata que as experiências pessoais construídas a partir de diferentes eventos biográficos redimensionaram as trajetórias de vida do jovem Álvaro, evidenciando que o desenvolvimento é processo não linear. O estudo destaca “as possibilidades de sucesso, de transições de desenvolvimento e trajetórias alternativas, em lugar das tradicionais ênfases nas dificuldades causadas pela deficiência” (DIAS, 2014, p. 157). Nessa perspectiva, a autora evidencia que, para Álvaro, a conclusão do Ensino Médio funcionou como um dos elementos mediadores dos processos de desenvolvimento adulto, segundo trajetórias em que a deficiência intelectual não figurou como central. Outros estudos também deixam entrever que o diagnóstico de DI não é impeditivo para uma trajetória de desenvolvimento e que é a partir da cultura em interação com os aspectos subjetivos que emergirão processos psicológicos próprios do ser humano jovem.

Em sua dissertação intitulada *Questões Invisíveis e as Histórias Contadas por Jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade*, Sodelli (2010) teve como objetivo investigar os aspectos que contribuem para a vulnerabilidade de jovens com DI ao HIV/Aids. A autora constata que os jovens com DI de uma escola de Ensino Médio relatam experiências cotidianas muito próximas às dos jovens sem a deficiência e que, embora a deficiência intelectual apareça como um dos elementos de vulnerabilidade, esse não é o fator determinante. A vulnerabilidade estaria muito mais relacionada ao âmbito social, em decorrência da carência de espaços sistemáticos de educação preventiva do que da sexualidade do jovem por si só.

Guhur (2007), nessa mesma linha de entendimento, desenvolveu a pesquisa intitulada *A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental* e verificou que ao contrário do que se supõe comumente em relação à capacidade comunicativa de pessoas com

deficiência intelectual, cujo discurso é considerado como incoerente e como pouco capaz de articular-se num diálogo, os sujeitos da pesquisa por ele desenvolvida se constituíram como interlocutores atentos, ativos e expressivos, capazes de compartilhar os sentidos pretendidos nas interações com seus pares.

Também reconhecendo e legitimando o jovem com DI enquanto interlocutor expressivo e capaz de produzir sentido, o estudo realizado por Voltrone e Mendes (2011) sobre a percepção de jovens com DI matriculados na classe comum e egressos de classe especial, sobre suas matrículas na classe especial e comum, indica que esses alunos, apesar da experiência positiva na classe/escola especial, têm preferência pela matrícula na classe comum.

Ainda sobre os estudos que identificam aspectos prospectivos na trajetória de jovens com DI, Maffezol e Góes (2009) relatam que os enunciados oriundos das narrativas desses jovens ora condizem com a postura de um ser jovem-adulto, inclusive indicando reflexividade sobre o cotidiano, ora correspondem a um interlocutor infantil e ingênuo, deixando entrever os efeitos da ação social minimalista e subestimadora. Os autores reforçam o que foi dito anteriormente sobre o inacabamento de um sujeito que é histórica e culturalmente situado e constituído, ou seja, nesse estudo, os autores entendem que as narrativas dos jovens correspondem às vozes do grupo social a que pertencem. São, portanto, ecos de justificativas e asserções que remetem, por um lado, às possibilidades de desenvolvimento e, por outro, estão carregadas de mitos para camuflar e explicar o não desenvolvimento, a não inserção e a não oportunização.

Apresentando achados que destacam a ideia de que as limitações orgânicas se acentuam em função da ausência de interações sociais nas quais o jovem com DI seja reconhecido enquanto sujeito legítimo, Angonese, Boueri e Schmidt (2015), em estudo realizado com 21 jovens com DI recrutados em uma escola especial, sustentam que a concepção que os jovens tinham a respeito de sua própria (suposta) deficiência estava vinculada a dificuldades encontradas em suas histórias escolares, sendo a escola o local de descoberta da deficiência, revelada quando surgiram as dificuldades em aprender conteúdos acadêmicos. Ou seja, os dados

apresentados mostram que a escola teve um papel decisivo na identificação da condição de deficiência de todos os participantes da pesquisa, contribuindo claramente para que eles se descrevessem como lentos, atrasados, incapazes ou com dificuldades de aprender.

### E quando os Outros ascendem ao Ensino Médio...

Nosso entendimento reside na ideia de que “a escola de Ensino Médio é a escola do jovem com corpo, emoções, inteligência e projetos de vida” (CARNEIRO, 2012, p. 249). Estamos dizendo com isso que o Ensino Médio [...]

[...] não é apenas uma etapa de formação intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimento a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que as condições e os percursos dos jovens sejam bastante distintos. É uma fase de ruptura e de construção. Os jovens não estão apenas aprendendo Matemática, Geografia, Física, entre outras disciplinas. Não é apenas um saber externo, objetivo, sistemático que importa nesse momento. É também um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras (WELLER, 2014, p. 149).

Tudo isso também se aplica aos jovens com diagnóstico de deficiência intelectual inseridos nesse segmento de ensino. No entanto, as representações sociais construídas sobre cada tempo escolar são diversas. A Educação Infantil, por exemplo, é concebida como tempo flexível, indefinido, reinventável, tal como a imagem que se tem da infância. As séries/anos iniciais da educação fundamental ainda tentam incorporar essa imagem flexível, mas, à medida que se avança para os últimos anos, para os tempos da adolescência, a rigidez escolar aumenta (KRAWCZYK, 2014). O Ensino Médio carrega a representação de um nível escolar mais rígido em função

de seu papel de preparar para o ensino superior para o vestibular/Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para o trabalho. Krawczyk (2014) ressalta que essa ênfase na função de preparação levou o Ensino Médio e a docência nesse nível a um lugar indecifrável, sem identidade, porquanto responde às referências das demandas de um nível superior cada vez mais hierarquizado e atrelado às demandas do mercado de funções sofisticadas.

Sendo assim, o jovem estudante de Ensino Médio é pensado como se estivesse em treinamento, como aspirante ao ensino superior. Carrano (2014) argumenta que os professores desse segmento vivem um dilema: por um lado, são impelidos pelos próprios jovens a vê-los em suas concretudes e complexidades e garantir-lhes o direito à formação específica de seu tempo; por outro, são forçados a serem eficientes na preparação para outros tempos, outros níveis escolares a que apenas uma percentagem limitada terá acesso.

Nessa linha de entendimento, Arroyo (2014) promove uma discussão fecunda sobre as novas Diretrizes Curriculares da Educação Média e a chegada dos Outros, jovens populares educandos destinatários dessa educação pública média. De acordo com o autor, Outros jovens educandos chegam hoje a essa educação média, e com a chegada dos Outros – entre eles destacam-se os jovens com diagnóstico de deficiência intelectual – à educação média, os currículos, os conhecimentos e as didáticas, o que ensinar e aprender têm tido ênfases diferenciadas. Ou seja, a educação pública média tem agora de reconhecer e responder à “heterogeneidade e pluralidade de condições, aos múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais, culturais, e de desenvolvimento” (BRASIL, 2012, p. 6). Um reconhecimento nada fácil em uma tradição curricular que se pautou pela homogeneidade.

Arroyo (2014) destaca que esses Outros jovens que chegam ao Ensino Médio – entre eles os com diagnóstico de DI – vão colocando também novas questões: que Ensino Médio se deseja? Que currículos devem ser valorizados? A que conhecimento teriam direito os jovens com diagnóstico de deficiência? Seriam preparatórios para que lugares na ordem social, econômica? É possível implementar currículos que lhes garantam o direito ao saber, a ler, a entender seu lugar na sociedade?

É possível implementar currículos que reconheçam a inexistência de características universais de desenvolvimento para jovens com DI, e que ponderem sobre os diferentes aspectos socioeconômicos, étnicos, religiosos, escolares que atravessam suas vidas?

É complexo e desafiador garantir o direito à igualdade e à diferença, elaborar currículos tendo como referente de sentido o reconhecimento desses jovens Outros que hoje chegam à educação média. O autor argumenta que, apesar de as diretrizes curriculares enfatizarem conceitos universalistas como direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem, núcleo comum, esses conceitos têm como referente um determinado protótipo de cidadão, de humano, de criança, de adolescente, de jovem ou adulto, estabelecidos em padrões históricos de trabalho, de conhecimento. Os conceitos são construídos tendo como referentes. Outros povos, etnias, raças, gêneros, tempos de aprendizagem e tempos de juventudes.

Os sentidos atribuídos aos Outros – adolescentes, jovens e adultos na sociedade, nas escolas e nas universidades “quando lutam por chegar” – são geralmente negativos porque são pensados, medidos e classificados nas concepções construídas com base no referente-padrão: o Nós (ARROYO, 2014). Nessa mesma linha de entendimento, a pesquisa realizada por Pletsch (2014) sinaliza que as práticas pedagógicas desenvolvidas com jovens com diagnóstico de DI seguem padrões tradicionais de ensino-aprendizagem, pautados pela normalização e pela homogeneização dos alunos, de forma que a solução adotada pelos professores, nesse contexto de proposições, é a de se conformarem e aceitarem o mínimo que os alunos fizerem, já que pelo menos eles estariam na escola se socializando.

Resultado semelhante pode ser encontrado na pesquisa realizada por Azevedo (2013), que depreende do discurso de um grupo de professores de Ensino Médio que a tríade *i*) tempo curto; *ii*) volume de trabalho/ausência de reconhecimento; e *iii*) dicotomia entre vestibular e adaptação curricular legítima a baixa expectativa que os professores nutrem em relação à escolarização regular do aluno com DI no segmento de Ensino Médio, resultando na supressão quase absoluta de ações intencionais para esse grupo. Os professores deixam entrever, nesse sentido, a tensão entre

garantir o papel tradicional do Ensino Médio, que é o de preparar para o vestibular e para o Enem (KRAWCZYK, 2014); portanto, complexificar conteúdos, e, por outro lado, reduzir, simplificar, ou seja, adequar os conteúdos e, ao mesmo tempo, impulsionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos com DI.

Nessa linha de percepção, a escolarização desses jovens redundava numa prática muito mais social do que voltada a propiciar as condições adequadas para o ensino de conteúdos acadêmicos. Essa situação se complica em razão de o assunto não ser alvo de discussão entre docentes nem ser tematizado na comunidade escolar. O silêncio em torno dessa temática pode ser compreendido como advindo da hipótese de estagnação do desenvolvimento nessa faixa etária.

A noção de que eles param de se desenvolver pode estar relacionada à história das ideias e à história de vertentes dominantes em ciência e como estas chegam diluídas ou são diluídas no senso comum (BARBATO, 2016). Ou seja, o silêncio pode ser oriundo de um conteúdo representacional sobre o jovem com DI, ancorado em possibilidades de elaborações cognitivas e socioafetivas imutáveis ou eternamente infantis. Admite-se com isso que o que é discutido sobre as crianças em situação de inclusão pode ser também aplicado ao jovem que tem o seu funcionamento mental comprometido.

Dias (2014) reforça inclusive que, se comparada às deficiências motoras, sensoriais e de comunicação, a deficiência intelectual encontra-se em situação peculiar tanto pela invisibilidade inerente ao jovem não sindrômico como pelas representações sociais dominantes de que a pessoa com deficiência intelectual tem sempre uma cognição infantil. Esse entendimento leva ao equívoco de se presumir que não há necessidade de estudos específicos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual na fase jovem/adulta da vida. A partir dessa lógica, as fases do ciclo de vida da pessoa com DI se resumem a única forma como minoridade perene.

Assim, além de estarem aprisionados num conteúdo representacional que os reduzem à ideia de eterna criança e de impossibilidade de desenvolvimento, os jovens com DI são também responsabilizados



individualmente pelo seu fracasso ou sucesso, desconsiderando-se causalidades históricas e sociais. Isso, conforme Guareschi (2010), seria uma das estratégias psicossociais mais sutis de legitimação da exclusão. Ou seja, são fixados tetos de aprendizagem para esses jovens, e o foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o rebaixamento cognitivo como característica exclusivamente individual.

Presumimos que pouco se investe em novas formas apropriadas para subsidiar o ensino desse grupo e pouco se acredita em sua capacidade de desenvolvimento, sobretudo em níveis mais avançados de ensino. Sendo assim, os jovens com DI, mesmo que sejam recebidos nas escolas, podem não ser percebidos, legitimados como jovens, uma vez que a limitação permanece como o elemento de maior evidência, e, conforme ensina Vigotski (2010), excluir o que diz respeito ao pensamento abstrato não só não o ajuda a superar uma incapacidade natural como consolida tal incapacidade. Ao insistir nessas formas infantilizadoras e elementares, eliminam-se os germes do pensamento abstrato desses jovens. Para Vigotski (1997, p. 100),

[...] o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem as suas deficiências inatas [...] precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento.

Através desses fundamentos, Vigotski (1994) volta sua atenção para a instrução escolar e para o papel dos pares mais capazes no desenvolvimento do sujeito, indicando que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o provoca. A “aprendizagem pode realizar-se mediante processos psíquicos ainda imaturos, beneficiando-se da influência do interlocutor mais competente para impulsionar o desenvolvimento” (CARVALHO, 2007, p. 17). Essa tese remete à relevância do aspecto mediacional e do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vigotski (1994) defende com isso que o desenvolvimento intelectual escolar não se define pelo Quociente de Inteligência (QI) do indivíduo, pelo seu desenvolvimento atual, mas pela relação entre desenvolvimento real e potencial. Essa concepção valoriza a rede de interações sociais estabelecidas no contexto escolar.

Seguindo nessa mesma direção, ao estudar o fenômeno da deficiência, uma das principais constatações apresentadas por Vigotski (1997), na obra *Fundamentos de Defectologia*, é o reconhecimento de que a deficiência não tem consequência por si só na constituição dos processos psíquicos. O desenvolvimento dependerá das relações sociais estabelecidas entre a pessoa sem e/ou com deficiência, destacando novamente a origem social da psique humana. Essas contribuições do autor reforçam a ideia de que as relações interpessoais são imprescindíveis para pensar o processo de inclusão escolar.

Nessa mesma linha de entendimento, Souza (2019) explica que as condições de socialização devem primar pela participação em coletividades sociais de pessoas com desenvolvimento típico, sobretudo em aprendizagem voltada para o pensamento abstrato.

Interessa salientar que, em estudo anterior (AZEVEDO, 2013), foram constatadas ações pedagógicas oriundas de um pequeno grupo de professores de ensino médio que se coadunam com esses pressupostos teóricos defendidos por Vigotski (1997). Essa provável minoria ativa (MOSCOVICI, 2011) de professores privilegia ações pedagógicas centradas na ideia de que o desenvolvimento é inerente a todo ser humano e pressupõe interação com ambientes estimuladores. Ou seja, esse pequeno grupo de professores enfatiza a importância das relações de cooperação entre os colegas enquanto propulsoras do desenvolvimento.

A minoria ativa confronta as representações sociais hegemônicas de imutabilidade da deficiência intelectual a partir de práticas pedagógicas prospectivas em relação ao aluno com DI no segmento de Ensino Médio. O trabalho realizado por essa provável minoria ativa sugere a importância de criar oportunidades de interações e incentivar a prática de cooperação entre os estudantes de Ensino Médio, focalizando o desenvolvimento tanto dos jovens com DI como dos jovens que cooperam como agentes de inclusão.

Nessa perspectiva, elevam-se os estudantes que cooperam à categoria de protagonistas, por constituírem uma rede social de apoio ao professor no processo de escolarização regular de jovens com DI. Além disso, os jovens que cooperam como agentes de inclusão merecem destaque por exercerem papel de mediadores não só entre o colega e o conhecimento acadêmico, mas, sobretudo, por serem mediadores entre o colega e a agenda cultural (MAFFEZOL; GÓES, 2009) própria de sua idade e do grupo de pertencimento.

Conforme as autoras (2009), os grupos sociais determinam uma espécie de agenda cultural que funciona como pano de fundo das experiências proporcionadas aos indivíduos em diferentes etapas de vida. O caráter infantilizador de iniciativas destinadas à pessoa com DI coloca-a num nível defasado dessa agenda ou mesmo à margem dela, sem anunciar possibilidades de um futuro, de um processo de vida com perspectiva de realização pessoal. Na agenda cultural para os normais, esclarecem as autoras, há discursos e práticas sociais que delineiam possibilidades e compromissos específicos para cada período de vida, tanto para a criança como para o adolescente, o adulto ou o idoso. Os sujeitos vão mudando em seu modo de agir, em seus dizeres, nas formas de se vestir, nas atividades específicas (formais e não formais) que exercem, nos desejos e nos objetivos, na necessidade de serem reconhecidos em diferentes esferas da sociedade. Entretanto, em relação à pessoa com deficiência intelectual, fazer aniversário e crescer fisicamente não garante a passagem da infância para a juventude e desta para a idade adulta. Esses acontecimentos não são suficientes para que a configuração e a mudança social das fases de vida se realizem.

Mesmo não concebendo o desenvolvimento humano em linha progressiva, caracterizado por etapas estanques, precisas e rigidamente sequenciadas, defendemos, concordando com as autoras (2009), que essa agenda, a despeito de não ser universal, determina expectativas para períodos da vida em acordo com o que se configura como adequado e valorizado em dada época da história de um grupo social. Consequentemente, entendemos que os pares que cooperam como agentes de inclusão merecem destaque na medida em que apresentam e facilitam para o colega com DI o acesso a essa agenda cultural jovem, social e historicamente situada. Ou seja, a depender do tipo/qualidade do relacionamento que se estabelece entre

o jovem com DI e o par que coopera como agente de inclusão, pode-se evitar que o jovem com DI se coloque num nível defasado dessa agenda, o que ajudaria a reverter o percurso de exclusão e permanência inócua desses jovens nos segmentos mais elevados de ensino.

Sob esta perspectiva, Carter e Hughes (2005), em pesquisa intitulada *Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions*, esclarecem que a interação entre pares pode ter um impacto substancial na vida de adolescentes com deficiência. Entretanto, as interações sociais entre adolescentes com DI e seus pares com desenvolvimento típico acontecem com pouca frequência no segmento de Ensino Médio.

Rossetti (2015) explica que, por um lado, no Ensino Médio, os estudantes com deficiência intelectual interagem com mais frequência com pares que também têm o diagnóstico de DI do que com pares com desenvolvimento típico, mesmo estando estes últimos fisicamente próximos. Por outro lado, o autor defende que a Educação Inclusiva no segmento de Ensino Médio, quando comparada à Educação Especial separada, resulta num aumento de interações sociais, de contatos sociais, de apoio e de redes sociais entre estudantes com e sem deficiência.

A respeito desse aspecto, Rossetti (2015) adverte ainda que, nesse modelo inclusivo, a presença do adulto paraprofissional pode constituir-se numa barreira à formação de amizade entre pares, já que a tendência é de que os jovens interajam mais com esses adultos do que com os pares. Para Hughes *et al.* (2011), conforme artigo intitulado *Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities*, infelizmente a prática predominante de apoio ao estudante com DI nas classes comuns inclusivas se dá pela via da assistência de um adulto paraprofissional, o que tem apontado para o isolamento social desses estudantes, particularmente no segmento de Ensino Médio.

Cabe lembrar também que a qualidade das relações entre pares na escola inclusiva envolve um *continuum* de relacionamentos que vão da ideia de conhecidos casuais à amizade íntima – diferentes tipos de relacionamentos podem ter diferentes funções na vida acadêmica de cada jovem (WEBSTER; CARTER, 2013).

Estudo realizado por Webster e Carter (2013), com objetivo de analisar a natureza desses relacionamentos entre estudantes com deficiência e seus pares na escola inclusiva, constatou que a maioria das díades se mostrou envolvida em relacionamentos caracterizados por aceitação mútua e divisão de interesses. Ou seja, os estudantes com deficiência, em sua maioria, foram aceitos por seus pares e desenvolveram uma amizade regular, mas poucos estudantes relataram um relacionamento mais íntimo com seus pares com deficiência.

Rossetti (2015) relata que a amizade entre estudantes com e sem deficiência intelectual e entre estudantes com DI tem sido descrita como recíproca, em que os relacionamentos são significativos e ocorrem de maneira espontânea. Não são relacionamentos de ajuda nem baseados em benevolência ou ajuda de mão única, o que ressalta o caráter recíproco e típico dos relacionamentos interpessoais. Nosso entendimento reside na ideia de que as interações sociais presentes nas culturas de pares, nesse contexto de escolarização regular de Ensino Médio, podem ser o meio propício para a emergência das funções mentais superiores e o domínio da afetividade. Por outro lado, destacamos que as relações interpessoais, nesse contexto, nem sempre são harmônicas e cooperativas. A depender dos motivos envolvidos nas interações, elas também podem ser conflituosas ou hostis. Os processos interpessoais contemplam diferentes possibilidades de ocorrências, não incluindo apenas, ou de forma prevalente, movimentos de ajuda. O jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a um caminho (GÓES, 2001).

Ao observar os jovens estudantes com diagnóstico de DI e seus pares, entendemos que são sujeitos atravessados por diferentes representações sociais (RS) que podem orientar também diversas práticas e formas de interação. Esse entendimento nos remete ao seguinte questionamento: os jovens com DI estariam estabelecendo com seus pares relacionamentos consistentes como aqueles comumente construídos por jovens com desenvolvimento típico ou estariam predominantemente construindo relacionamentos atípicos?

Nessa perspectiva, entrevemos que o mundo onde o sujeito atua é múltiplo, as pessoas interagem com uma multiplicidade de contextos e pessoas

e, nesse âmbito, as representações sociais são um intermediário de peso, que têm como elementos intervenientes a forma como o sujeito interage com o objeto, os interesses envolvidos na relação sujeito-objeto, os lugares sociais de ambos, o seu grupo de pertença e, sobretudo, as informações disponíveis. Movidos por esse entendimento, e na perspectiva da Teoria das Representações Sociais, consideramos que a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual não é objeto neutro, e sim alguém revestido com características de uma identidade social. Ou seja, é um objeto no mundo representacional dos colegas de classe que ancoram esse ser novo e desconhecido numa classificação especial, dão-lhe um nome particular e objetivam suas representações nas formas como interagem com ele; portanto, são representações permeadas por identidades, interesses, lugares sociais.

Dessa forma, entendemos que o estudante que atualmente integra o segmento de Ensino Médio, por exemplo, nasceu na era da pedagogia de orientação inclusiva e, desde a Educação Infantil, vem acompanhando sua criação, expansão, interpretação e reinterpretação. Esse estudante tem uma particularidade que o diferencia dos estudantes de outras gerações pelo fato de ter tido acesso a diversas formas de interações, informações e diversas consistências de vínculos com colegas com deficiência intelectual ao longo da sua experiência acadêmica. Sendo assim, os nativos na pedagogia de orientação inclusiva podem vir a apropriar-se e reconstruir a realidade referente à escolarização regular do colega com DI em um sistema simbólico diferente daquele construído por jovens de outras gerações que são, na sua maioria, imigrantes na pedagogia de orientação inclusiva.

Articulamos, com isso, uma analogia aos termos imigrantes e nativos digitais, cunhados inicialmente por Prensky (2001) para nomear as pessoas que já nasceram inseridas no mundo digital, portanto, não têm dificuldade na vivência e na experiência que assumem no ciberespaço, e aquelas que chegaram maduras a essa terra conectada. Fazendo uma aproximação com os referidos termos, consideramos imigrantes na pedagogia de orientação inclusiva aqueles que chegaram maduros a essa terra cuja linguagem é o respeito às diferenças e que têm de fazer grande esforço para aprender essa nova língua, que provavelmente deixará o sotaque característico de quem aprende um novo idioma na vida adulta.

Em outras palavras, estamos chamando de nativos na pedagogia de orientação inclusiva os jovens cujo ingresso na escola regular têm data posterior à elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento tomado como referência para instituição da terminologia inclusão escolar e, por conseguinte, influenciou a elaboração de políticas públicas que instituíram/garantiram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula e a permanência até os níveis mais avançados para as pessoas com deficiência.

Essas matrizes documentais impõem uma trajetória compulsória de convivência escolar entre os estudantes (pares que cooperam ou não) e os estudantes com diagnóstico de deficiência. Defendemos, com isso, que o jovem com DI enquanto alteridade pode servir de fermento para renovação dos repertórios mentais dos jovens pares que cooperam, bem como dos que não cooperam como agentes de inclusão, mesmo considerando que a mudança nas mentalidades se instale paulatinamente e hesite diante de cada novidade que a ousadia humana descortina (ARRUDA, 2014).

Entendemos que o convívio entre os estudantes (pares que cooperam ou não como agentes de inclusão) e os estudantes com DI pode revelar uma nova marcação entre o “eles” e “os outros”, uma tradução contemporânea sobre o cenário da Educação Inclusiva, ganhando com isso uma reinterpretação que conduza à formulação de um senso comum mais prospectivo sobre escolarização regular da pessoa com DI. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Santos, Sousa e Barbato (2012) afirmam que o processo de inclusão tem início a partir do reconhecimento de que, ao passarmos a conviver cotidianamente com grupos que historicamente foram segregados, novas formas de interlocução e negociação desencadearão novas possibilidades de construção cultural. Seguindo essa mesma vertente, Schwertner e Fischer (2012) entendem que os aspectos problemáticos oriundos dos tempos globalizados (a ênfase no individualismo e no consumismo, as diferentes práticas de segregação e exclusão, a compreensão dos tempos e dos espaços) estariam produzindo efeitos nos jovens e, por conseguinte, criando entre eles novas formas de enfrentamento. Além disso, as autoras afirmam que esse é o grupo com o

maior nível de educação visto até hoje e, tecnicamente, mais sofisticado do que as juventudes anteriores. Dessa forma é

[...] importante levar em consideração que os jovens, “pioneiros” nessa nova forma de relação com o tempo e com as tecnologias, na mesma medida em que sofrem tais mudanças de forma até abrupta em certo sentido (pois vivenciam no próprio corpo e na vida social uma série de outras modificações), parecem mostrar-se de fato mais abertos para as novas formas de relação e, portanto, mais aptos para lidar com o que se transforma no mundo, numa velocidade por vezes estupenda (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 400).

São esses jovens mais abertos e aptos para as novas formas de relação com o mundo que nomeamos aqui de nativos na pedagogia de orientação inclusiva.

### Comentários conclusivos

Neste capítulo reunimos apenas algumas indagações e considerações sobre uma proposta recente com poucas formulações no âmbito do debate e da literatura e em vias de transformação. Essas reflexões nos levam a crer que, a despeito de haver uma política que defende a inclusão para os jovens com DI até os níveis mais avançados de ensino, poucos jovens alcançam o segmento de Ensino Médio. E aqueles que o alcançam, embora estejam em situação de destaque em relação aos que são distribuídos em classes especiais, EJA interventivo, escolas especiais e filantrópicas, ainda não desfrutam de uma estratégia pedagógica consistente que considere suas singularidades enquanto grupo geracional jovem integrante do segmento de Ensino Médio em turmas regulares.

Essa discussão remete a outros dois pontos igualmente complexos e polêmicos: os sentidos de Ensino Médio e de juventude. Ambos os conceitos tendem a não ser considerados em si mesmos, porque estão atrelados à ideia de trampolim à próxima fase: a adultez e a faculdade/



trabalho. Nessa perspectiva, o Ensino Médio é entendido como uma etapa de formação intelectual-cognitiva rígida e, o jovem desse segmento de ensino, como um aspirante à vida adulta e aos bancos da faculdade. Essa lógica inviabiliza o entendimento de que os jovens do Ensino Médio estão experienciando um momento de construção de identidades e de pertencimento a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, tendo em vista que essa é uma fase de ruptura e de construção, um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial e de inserção numa agenda cultural compatível com sua idade e grupos de pertencimentos.

Nessa linha de entendimento, nos indagamos sobre como pensar um espaço para a escolarização regular de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual nessa rigidez e estreiteza em que o Ensino Médio, os seus currículos e a formação da juventude estão inseridos. Essa constatação nos leva à seguinte questão: a quem serve essa estrutura etapista e hierárquica quando se focaliza o desenvolvimento do jovem com diagnóstico de DI? Inferimos dessas considerações que o acesso a um Ensino Médio seletivo e segregador, preparatório para uma minoria chegar ao ensino superior, dificilmente facilitará o processo de desenvolvimento do jovem com diagnóstico de DI.

Por outro lado, hipotizamos que as relações interpessoais que se estabelecem entre o jovem com DI e seus colegas interlocutores, integrantes desse segmento de ensino, podem ser o meio propício para a emergência das funções mentais superiores e o domínio da afetividade. Entendemos também que essas interações podem ter impacto substancial na vida de ambos. Isso porque acreditamos que o estudante que integra o segmento de Ensino Médio que nasceu na era da pedagogia de orientação inclusiva e desde a Educação Infantil vem acompanhando sua criação, expansão, interpretação e reinterpretção tem uma particularidade que o diferencia dos estudantes de outras gerações, pelo fato de ter tido acesso a diversas formas de interações, informações e diversas consistências de vínculos com colegas com deficiência intelectual ao longo da sua experiência acadêmica.

Sendo assim, os nativos na pedagogia de orientação inclusiva podem vir a apropriar-se e a reconstruir a realidade referente à escolarização regular do colega com DI em um sistema simbólico diferente daquele construído por jovens de outras gerações, na sua maioria, imigrantes na pedagogia de orientação inclusiva. Acreditamos que a atual geração, os nativos na pedagogia de orientação inclusiva, saia na frente e possa ter representações mais prospectivas que as gerações anteriores e talvez práticas mais promotoras de desenvolvimento próprio e do outro. E, dependendo da forma como esse vínculo for produzido, o par interlocutor mais capaz, agente de inclusão, pode ser o facilitador de uma agenda cultural que permita ao jovem com DI se descolar das representações sociais que os reduzem à ideia de menoridade perene.

Com isso, não estamos negando a teia de representações sociais que o aluno com DI carrega e provoca em seus colegas de classe, os pares que cooperam e não cooperam como agentes de inclusão. Mas somos levados a crer que os imperativos legais sobre inclusão da pessoa com deficiência, quando desembarcam nos espaços dialógicos dos jovens nativos na pedagogia de orientação inclusiva, podem ser mais bem acolhidos do que foram para os imigrantes dessa mesma pedagogia e gerar representações sociais que orientem práticas mais prospectivas. Entendemos, contudo, que embora seja fortemente constituída por uma realidade consensual, historicamente construída e compartilhada, as representações sociais são mutáveis, repletas de ambivalências e controvérsias, próprias dos sujeitos que as constituem.

## Referências

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? *In*: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla L. (org.). *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 53-72.

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In*: ARRUDA, Ângela *et al.* (org.). *As representações sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Champagnat PUCPR, 2014. 399p.

AZEVEDO, Kátia Rosa. *A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio*. 2013. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARBATO, Silviane. Opinião externada como membro da banca de qualificação de projeto de tese aprovado. Gravada em celular. *Projeto de Qualificação*. Faculdade de Educação – Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf). Acesso em: 22 jul. 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. *O nó do ensino médio*. São Paulo: Vozes, 2012. 283 p.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: entre diversidade, desigualdades e desafios à convivência. In: VIEIRA, Maria Manuel *et al.* (org.). *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre/Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre, 2014. p. 99-108.

CARTER, Erik W.; HUGHES, Carolyn. Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers' effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 30, n. 4, 2005. p. 179-193.

CARVALHO, Erenice Natália S. de. *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2007.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. *Horizontes*, v. 24, n. 2, p.161-171, 2006.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola? *In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 102-133.

DIAS, Sueli de Souza. *A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual?* Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da psicologia dialógica. 2014. 201f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2014.

DIAS, Sueli de Souza.; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Planejamento de Inspeção de Ensino. Gerência de Estatística. *Censo escolar 2016*. Disponível em: [http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=4521](http://www.se.df.gov.br/?page_id=4521). Acesso em: 10 jul. 2016.

DOWNING, June E. Inclusive education for high school students with severe intellectual disabilities: supporting communication. *Argumentative and Alternative Communication*, v. 21, n. 2, p. 132-148, jun. 2005.

GÓES, Maria Cecília. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. 10. ed. *In: MORTIMER, Eduardo F.; SMOLKA, Ana Luiza B. (org.). Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUHUR, Maria de Lourdes P. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental. Perspectivas de Wallon e Bakhtin. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 3, set./dez, 2007. p. 381-398.

HUGHES, Carolyn *et al.* Effects of a social skills intervention among high school students with intellectual disabilities and autism and their general education peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 36, n. 1-2, p. 46-61, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla L. (org.). *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 75-98.

MADEIRA, Felícia R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, Ana (org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição*. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-170.

MAFFEZOL, Roberta R.; GÓES, Maria Cecília. Jovens e adultos com deficiência intelectual: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (org.). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco, 2009. p. 141-157. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MOSCOVICI, Serge. *Psicologia das minorias ativas*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>. Acesso em: 20 jul. 2016.

QUAPPER, Klaudio D. Juventude ou juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. In: BURACK, Solum Donas (org.). *Adolescencia y juventude em la América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001. p. 57-74.

ROSSETTI, Zachary. Descriptors of friendship between secondary students with and without autism or intelectual and developmental disability. *Remedial and Special Education*, v. 36, n. 3, p. 181-192, 2015.

SANTOS, Paulo F.; SOUSA, Maria do Amparo; BARBATO, Silviane. A inclusão escolar e social de sujeitos com deficiência motora na fala de jovens adultos. In: SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*, v. 28, n. 1, 2012. p. 395-420. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 jul. 2016.

ANGONESE, Larissa Schikovski; BOUERI, Iasmin Zanchi; SCHMIDT, Andréia. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 16, n. 1, p. 23-34, 2015.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*, v. 28, n. 1, 2012. p. 395-420. DOI 10.1590/S0102-46982012000100017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100017&lng=en&nrm=iso). ISSN 0102-4698. Acesso em: 20 jul. 2016.

SODELLI, Fernanda Guilardi. *Questões invisíveis e as histórias contadas por jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/1755/1/Fernanda%20Guilardi%20Sodelli.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. *Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. 2019. 201f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2019.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 31 maio 2022.

VOLTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 5, n. 2, p. 59-81, nov. 2011. Disponível em: <http://www.rveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 jul. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Moscu, 1997. (Obras Escogidas V.)

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 465-487.

WEBSTER, Amanda; CARTER, Mark. A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, v. 38, n. 1, p. 1-11, Griffith University, Australia, Macquarie University Special Education Centre, Australia, mar. 2013.

WELLER, Wivian. Jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectiva de futuro. In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla L. (org.). *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.





## Capítulo 7

# 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*

Este capítulo discute o processo de inclusão da pessoa com TEA (Transtornos do Espectro do Autismo) a partir da perspectiva dialógica. A palavra autismo vem do grego “autos” e significa “si mesmo”. Tal distúrbio foi descoberto na década de 1940 pelo psiquiatra Leo Kanner e o pediatra Hans Asperger e afeta milhares de crianças. Este nome foi dado devido às caracterizações específicas do autista, marcadamente o isolamento do mundo exterior, comprometendo assim, consequentemente, a interação social. Hoje em dia, é usado o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), o autismo é definido como:

Uma síndrome presente desde o nascimento, que se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da

linguagem falada. A fala custa a aparecer e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto corpórea (CID – 10, 1993, p. 81).

A confirmação do diagnóstico produz na família um turbilhão de emoções de descrença, medo e tristeza. A incerteza e a insegurança surgem e muitos pais não sabem o que fazer diante de tal diagnóstico. Atualmente, existem diversos recursos que auxiliam crianças autistas, favorecendo a autonomia. O assunto tem ganhado cada vez mais espaço na sociedade, assim, é importante compreendermos os dispositivos terapêuticos que podem ser trabalhados tanto com a criança autista, como também com a família, possibilitando uma efetiva receptividade ao autista no mundo. Dados apontados pelos *Centers of Disease Control and Prevention* (CDC, 2018), revelam que existe hoje um caso de autismo para cada 110 pessoas nos EUA. Estima-se que o Brasil hoje possua 2 milhões de autistas. Klin (2006) indica que os números referentes à incidência do autismo produziram algumas teses que apontavam para a ocorrência de uma “epidemia” de autismo. O número de diagnósticos do transtorno vem aumentando, com estimativas de 1 em cada 68 crianças no mundo. Isso indica que os sinais do TEA têm sido reconhecidos mais facilmente. Por meio disso, podemos compreender que esse transtorno, antes aparentemente um fenômeno raro, tornou-se mundialmente um fenômeno mais comum.

### Conhecendo o autismo: histórico, definição, causas e diagnóstico

O termo autismo foi usado pela primeira vez em uma monografia intitulada *Dementiapræcoxoder Gruppe der Schizophrenien* por Eugen Bleuler, publicado em Viena em 1911. Bleuler, em seus estudos, substituiu a ideia de demência precoce por um grupo de psicoses esquizofrênicas que tinham em comum uma série de mecanismos psicopatológicos. Pensando

na ideia de autismo, o autor nomeia o fenômeno a partir de uma etimologia grega, no qual “autos” significa “eu” em oposição ao “outro”. Dessa forma, caracteriza o autismo como a retirada da vida mental do sujeito sobre si, o que conseqüentemente o afasta da realidade externa, impossibilitando-o de se comunicar com outras pessoas (AJURRIAGUERRA, 1980).

Bleuler já descrevia o autismo como uma lesão particular e característica que revelava uma sobredeterminação “mórbida” da vida interior sobre a exterior. Para ele, no quadro em questão, o que se destacava, diferentemente de um quadro de esquizofrenia, seria a perda do senso de realidade, que para a última não estaria totalmente ausente. Como não há uma conexão entre a realidade interior e a exterior no quadro autístico, não seria possível compreender em que medida a equação realidade interior e exterior produziria uma abertura para a inserção da pessoa na vida social, resultando tal sintomatologia em um quadro singular e característico. Mais tarde, o psiquiatra polonês Eugène Minkowski (1980) traz uma definição do autismo com base no conceito de *elã vital* de Henri Bergson, referenciando então o autismo como a perda de contato com a realidade. Por *elã vital*, podemos entender o princípio de criação primeiro da vida, que se desenvolve de forma complexa e crescente, de forma que no homem, superando o instinto, pode constituir a consciência de si mesmo.

Como o passar dos anos, em torno do final da Segunda Guerra Mundial, havia duas contribuições que fortemente marcaram os estudos sobre psicopatologia infantil da época: Leo Kanner e Hans Asperger. Kanner fez a primeira descrição da síndrome do autismo baseando-se em alguns casos de crianças que acompanhou e percebeu que estas compartilhavam algumas características em comum, como a incapacidade de manter relações com outras pessoas; distúrbio de linguagem, comprometendo a fala desde pouca idade; bem como inquietação obsessiva pelo que é inflexível. Assim, determinou por meio dessas características que aquelas crianças carregavam consigo a síndrome do autismo.

Já Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, tinha interesse em crianças que considerava fisicamente anormais. Publicou o artigo *A psicopatia autista na infância* em 1943, com estudos que envolviam cerca de 400 crianças. Asperger entendia psicopatia infantil como uma

desordem da personalidade, ou seja, falta de empatia, conservação unilateral, movimentos descoordenados, entre outros. Seus estudos levaram ao que é chamado hoje de Síndrome de Asperger, uma forma de autismo mais branda.

### *Hipóteses sobre as causas do autismo*

A discussão acerca das causas do autismo é ampla e gira em torno de várias controvérsias. As explicações são inconsistentes e especialistas voltam-se praticamente a descrições de sintomas, percepções, comportamentos, porém, não há ainda uma clareza e nem mesmo um consenso sobre a causa do autismo de forma completa. Há dois blocos de teorias que se opõem: teorias psicogenéticas e biológicas. De acordo com a teoria psicogenética defendida por Klin (2006), a criança se tornava autista devido a fatores familiares adversos que desencadeavam o transtorno. Portanto, tratava-se de uma criança sadia, normal que sofreria as consequências do meio em que vivia. A partir dessa teoria, várias pesquisas se iniciaram e surgiram alguns eixos importantes, sendo eles o *stress* precoce, as patologias psiquiátricas parentais, o quociente de inteligência e a classe social dos pais e a interação entre pais e filhos. Por meio de diversas pesquisas, Leboyer (obstetra francês) observou que a teoria da psicogenética não trazia explicações a respeito da patologia do autismo, discordando que os pais fossem os causadores por gerar o transtorno em seus filhos.

Conforme essa ideia de teoria biológica, diversas doenças neurológicas seriam entendidas como sintomas do autismo. Dessa forma, problemas cromossômicos, metabólicos, doenças adquiridas durante a gestação e até mesmo após o parto poderiam estar relacionados ao autismo. Leboyer (2005), coloca que é extensa a lista de situações patológicas que consideram fatores pré, peri e neonatais como infecções virais neonatais, doenças metabólicas, doenças neurológicas e doenças hereditárias. Considera ainda que existe um ponto comum entre todas as patologias: elas podem levar a disfunções cerebrais que interferem no desenvolvimento do Sistema Nervoso Central.

Pesquisas recentes desenvolvidas por Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008), apontam que a causa do autismo pode estar ligada a alterações

neuroanatômicas, mais especificamente masculinas. Isso se justifica pelo fato de que os autistas estariam expostos no período pré-natal a taxas de testosterona alta e como consequência, o seu processo de socialização se dá de forma sintética e metódica. Independente da forma que o autismo é abordado, mesmo em meio a tantas controvérsias e hipóteses, é importante que se tenha claro a forma de abordagem funcional educativa às crianças autistas e os métodos que serão utilizados para intervir com a pessoa com TEA.

Como nos mostram Baptista e Bosa (2002), o desenvolvimento é afetado por um comprometimento precoce e, como consequência, as noções de si, do mundo e do outro ao seu redor ganham características peculiares. Os autores afirmam que não há um modelo teórico que se estabeleça de modo abrangente para dar conta das diferentes manifestações que envolvem o quadro. Mas é fundamental que se destaque o fato de que as crianças com autismo revelam déficits no relacionamento interpessoal, na linguagem, na comunicação e na sua capacidade simbólica. Ainda que não se tenha um consenso acerca das causas, é fundamental que se busque uma compreensão de sua manifestação enquanto um fenômeno que se revela em pessoas que demandam interação e vínculo. Esses são os grandes desafios no trabalho com o autismo na contemporaneidade.

### *Diagnosticando o autismo: a entrada no DSM*

O autismo é um Transtorno Global do Desenvolvimento que acarreta consequências no desenvolvimento da fala, na interação social e no comportamento da criança. Essas crianças também são caracterizadas pelo não olhar às pessoas, por se isolarem, pelos comportamentos repetitivos e estereótipos, além de dificilmente apresentarem expressões faciais das emoções. Durante muito tempo, houve muita confusão sobre a natureza e etiologia do autismo. Em 1952, quando foi publicada a primeira edição do DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), manual composto por nomenclaturas e critérios-padrão para diagnosticar transtornos mentais, os sintomas de autismo não eram considerados como um diagnóstico separado, ou seja, eram classificados como um subgrupo da esquizofrenia infantil.

A publicação do DSM-II, em 1968, trazia uma reflexão da predominância da psicodinâmica psiquiátrica. Dessa forma, não se tinha uma especificidade dos sintomas em determinadas desordens. Assim, os sintomas eram reflexos de conflitos e reações de má adaptação diante dos problemas da vida, postos então a partir de uma distinção entre neurose e psicose. A publicação do DSM-III (1986) teve grande influência de Michael Rutter (1978), trazendo maior compreensão desse transtorno mental. Rutter compreende o autismo a partir de quatro critérios: a) atraso e desvio sociais – não apenas deficiência intelectual; b) problemas de comunicação e, novamente, não só em função de deficiência intelectual associada; c) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e d) início antes dos 30 meses de idade.

A partir da influência de Rutter, e dos diversos trabalhos produzidos posteriormente, no DSM-III o autismo passou a ser classificado pela primeira vez na classe dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). Desde então, passou-se a entender que diversas áreas do funcionamento do cérebro são afetadas nesse quadro. Em 1994, foi publicada a 4ª edição do DSM. A seguir, mostraremos alguns importantes critérios que devem ser levados em consideração para o diagnóstico de autismo, conforme DSM-IV (2002):

A. Somar um total de seis (ou mais) itens dos marcadores (1), (2), e (3), com pelo menos dois do (1), e um do (2) e um do (3).

1. Marcante lesão na interação social, manifestada por pelo menos dois dos seguintes itens:

a. Destacada diminuição no uso de comportamentos não verbais múltiplos, tais como contato ocular, expressão facial, postura corporal e gestos para lidar com a interação social.

b. Dificuldade em desenvolver relações de companheirismo apropriadas para o nível de comportamento.

c. Falta de procura espontânea em dividir satisfações, interesses ou realizações com outras pessoas, por exemplo: dificuldades em mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse.

d. Ausência de reciprocidade social ou emocional.

2. Marcante lesão na comunicação, manifestada por pelo menos um dos seguintes itens:

a. Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem oral, sem ocorrência de tentativas de compensação através de modos alternativos de comunicação, tais como gestos ou mímicas.

b. Em indivíduos com fala normal, destacada diminuição da habilidade de iniciar ou manter uma conversa com outras pessoas.

c. Ausência de ações variadas, espontâneas e imaginárias ou ações de imitação social apropriadas para o nível de desenvolvimento.

3. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes itens:

a. Obsessão por um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse que seja anormal tanto em intensidade quanto em foco.

b. Fidelidade aparentemente inflexível a rotinas ou rituais não funcionais específicos.

c. Hábitos motores estereotipados e repetitivos, por exemplo: agitação ou torção das mãos ou dedos, ou movimentos corporais complexos.

d. Obsessão por partes de objetos.

4. Atraso ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com início antes dos três anos de idade:

a. Linguagem social.

b. Linguagem usada na comunicação social.

c. Ação simbólica ou imaginária.

Mas, com o DSM-V (2014), foram propostas modificações significativas para que esse diagnóstico fosse estabelecido. Antes, o transtorno autista englobava cinco diferentes categorias (Transtorno autista ou autismo clássico, Transtorno de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação (PDD-NOS), Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância), cada uma com suas respectivas diferenciações. Com o DSM-V, esses transtornos passam a não ser diferenciados do espectro do autismo. Assim, todos são incluídos no diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, com exceção da síndrome de Rett, que atualmente é considerada como uma síndrome única, não relacionada com autismo devido a suas características genéticas específicas, dentre elas os transtornos motores. A partir disso, surge então algumas mudanças para o diagnóstico, de acordo com o DSM-V (2014):

Deficiências persistentes na comunicação e interação social:

- a. Limitação na reciprocidade social e emocional.
  - b. Limitação nos comportamentos de comunicação não verbal e interação social.
  - c. Limitação em iniciar, manter e entender relacionamentos, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas pelo menos por dois dos seguintes aspectos observados ou pela história clínica:
- a. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala.
  - b. Insistência nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais.
  - c. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco.



d. Hiper ou hiporreativo a estímulos sensoriais do ambiente.

3. Os sintomas devem estar presentes nas primeiras etapas do desenvolvimento. Eles podem não estar totalmente manifestos até que a demanda social exceder suas capacidades ou podem ficar mascarados por algumas estratégias de aprendizado ao longo da vida.

4. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento atual do paciente.

5. Esses distúrbios não são mais bem explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

Diagnosticar uma criança com autismo não é algo tão simples pela falta de exames para identificá-lo. Para chegar ao diagnóstico, a criança deve passar por uma avaliação por meio de uma equipe especializada, que observará a relevância no comportamento da criança e também a forma que ela se desenvolve diante de suas relações sociais. É importante destacar a necessidade de a equipe estar preparada para fazer o diagnóstico diferencial. Embora existam escalas construídas para avaliação e diagnóstico, tais como *Childhood Autism Rating Scale* – CARS (Escala de avaliação para autismo infantil), desenvolvida por Schopler *et al.* (1980); *Escala d’Avaluació dels Trets Autistes* – ATA (Escala de avaliação de traços autistas) desenvolvida por Ballabriga *et al.* (1994); *Autism Screening Questionnaire* – ASQ (Questionário de triagem para autismo) desenvolvido por Rutter *et al.* (1999); *Modified Checklist for Autism in Toddlers* – M-CHAT (Escala para rastreamento de autismo modificada) desenvolvida por Robins, Fein, Barton e Green (2001), entre outras. O diagnóstico não é simples diante da necessidade de se considerar os aspectos que englobam o espectro.

Gauderer (1997) revela algumas mudanças e sinalizações manifestadas em autistas desde o nascimento até a adolescência, que serão apresentadas de forma resumida a seguir: na fase de zero a seis meses, o bebê demora a responder a sorrisos ou simplesmente não responde; demonstra

pouco ou quase nenhum interesse por objetos, como o chocalho, porém, tem uma reação exagerada quando se trata de sons como o de uma buzina. A fase dos seis aos 12 meses é marcada pela recusa em reter, mastigar ou engolir alimentos sólidos. Como o bebê autista não é afetivo, as etapas de engatinhar, sentar e dar os primeiros passos se atrasam. A fase do segundo e terceiro anos são marcadas por manifestações de maneirismo, estereotípias e comportamentos repetitivos. Segundo Gauderer (1997, p. 21) “A criança escuta, por exemplo, o som que ela produz ao arranhar uma superfície ou ranger vigorosamente os dentes. Vai observar, atentamente e de maneira muito próxima, objetos em movimentos”. Nessa idade, a criança tem pouco interesse em brinquedos (função usual). Apresenta um desenvolvimento pequeno no que diz respeito à imaginação. Se mostram indiferentes e sem interesse em manter relações interpessoais. Na fase do quarto e quinto anos, a maioria das sinalizações permanecem, porém, há uma redução na intensidade, especificamente das relações acentuadas por estímulos sensoriais e alterações do movimento. Na fase dos seis anos à adolescência, as crianças autistas manifestam alguma evolução por meio de mudanças na sintomatologia. Os sintomas podem diminuir e pode aparecer uma melhora nas respostas a estímulos sensoriais. Segundo Lewis e Leon (1995), um pequeno número de autistas faz progressos evolutivos e há subgrupos que se deterioram em termos comportamentais, caso não sejam assistidos em diferentes terapias.

De acordo com as pesquisas realizadas pelo governo dos Estados Unidos no ano de 2010, divulgados em março de 2014 pelos CDC, o número de casos de autismo subiu para 1 em cada 68 crianças com 8 anos de idade, sendo 1 em cada 42 meninos, e 1 em cada 189 meninas. Esse número revela um aumento de quase 30% em relação aos dados obtidos no ano de 2008, os quais apontavam 1 caso de autismo a cada 88 crianças. Já em 2006, dados apontam que, para cada 110 crianças, uma era diagnosticada com autismo. No Brasil, embora não haja estudos completos de prevalência, cerca de 2 milhões de pessoas são atingidas pelo autismo.

Podemos perceber, com base nos dados apresentados, que, conforme se ampliaram os critérios de diagnóstico de autismo, conseqüentemente um maior número de casos passaram a ser registrados. Com os diversos

estudos e trabalhos produzidos, aumentou-se a eficiência para o diagnóstico. Há algumas razões para o aumento dessa prevalência, tais como: o uso de um conceito mais amplo, sendo o autismo compreendido como espectro de condições no qual ocorrem modificações nos níveis de severidade das manifestações, o que fez com que mais pessoas se encaixassem nesse diagnóstico; maior conscientização entre os profissionais, como o pensamento voltado à ideia de aceitação do transtorno para que a pessoa possa conviver com outras condições; melhoras nos serviços de atendimento aos autistas, aprimoramento nos serviços de educação e terapêuticos, possibilitando uma melhor avaliação clínica; e o aumento de estudos epidemiológicos, no qual tem sido possível identificar casos que anteriormente não eram apontados em amostras clínicas. Diante de tais considerações, evidencia-se a necessidade de se pensar em como o autismo tem sido tratado em nossa sociedade, bem como os recursos desenvolvidos para o manejo com a pessoa autista.

### Entre pais e filhos autistas

Vivemos em uma sociedade na qual a família é definida como um sistema social em que há subsistemas, com definições de papéis que são desempenhados por cada um que a compõe. Segundo Groisman e Lobo (2000), a família é uma instituição que se caracteriza de forma sólida na sociedade por ser o *locus* em que nascem e se desenvolvem os seres humanos, oferecendo-lhes a continência emocional, econômica e territorial a fim de possibilitar a inserção social da pessoa e seu desenvolvimento. Por meio das relações familiares, podemos dar significado aos diversos acontecimentos da vida. Estes, por sua vez, possibilitam o desenvolvimento das experiências, das realizações e também dos fracassos humanos.

Quando falamos de uma família que apresenta um membro autista, observam-se mudanças na dinâmica familiar de forma significativa, pois a síndrome revela uma interrupção no posicionamento social tanto de relacionamentos internos, quanto nos vínculos externos. A família pode experimentar sentimentos de insegurança, instabilidade e desequilíbrio

emocional. Assim, se há um familiar diagnosticado como autista, as relações familiares são afetadas. Começa-se a ter limitações permanentes. Os pais sofrem pela perda de uma criança saudável que esperavam e muitos acabam vivendo sentimentos de desvalia. Em 1979, De Myer publicou seu trabalho acerca do estresse gerado em pais de autistas, cujos resultados apontaram que as mães são as que sofrem maior tensão física e psicológica, enquanto nos pais, embora também se mostrassem afetados, essas tensões apresentavam-se de modo indireto.

Um outro estudo apresentado por Milgram e Atzil, em 1988, aponta que as mães têm a maior probabilidade de passarem por crises e estresse parental que os pais. Isso pode ser explicado pelo fato de que, de acordo com a expectativa social, os cuidados com as crianças são tomados para si pelas mães. Muitas famílias também passam pela dificuldade em aceitar o diagnóstico. Muitos vão em busca de outros profissionais que possam lhes dar outro parecer. Porém, diante dos recursos que temos atualmente para melhor lidar com o transtorno, a dor sentida pelos pais pode ser enfrentada, possibilitando que possam seguir em frente.

O trabalho com as famílias é fundamental pois, se são oferecidos a essas crianças um bom suporte familiar e atividades que as estimulem a se desenvolverem, essas podem se tornar cada vez mais independentes e inseridas na sociedade. Com esse novo olhar, podemos apontar a proeminência de contribuições positivas que a pessoa com TEA traz à família, dentre elas: laços familiares mais fortes, aprendizado em tolerância e sensibilidade, conhecimento mais amplo sobre deficiências, crescimento e domínio pessoal.

É válido ressaltar que o atendimento psicológico especializado é extremamente importante tanto para o autista como para a família, objetivando resgatar a autoestima e confiança dos membros da família, possibilitando-se que a criança se desenvolva e busque sua independência e autonomia. Não havendo um manual de como lidar com o autismo, cabe aos pais estarem atentos aos gestos, olhares e meios de comunicação que a criança estabelece, a fim de encontrarem uma melhor maneira de enfrentar o transtorno.

Podemos verificar que é frequente a tendência à desorganização da dinâmica familiar com o diagnóstico, mas é de fundamental importância a compreensão e o desenvolvimento de estratégias. O manejo com a pessoa

com TEA revela-se como um desafio que pode apontar para saídas funcionais e satisfatórias à família. Descobrir novos modos de comunicação, novas possibilidades de interação, torna-se o grande desafio, para que não se releve o modelo de déficit implícito nos conceitos da pessoa com deficiência.

## O autismo e os desafios para inclusão numa perspectiva dialógica

Na perspectiva dialógica, o humano está em constante processo de interação. Visa-se nessa proposta promover o processo de desenvolvimento do potencial do outro. Dessa forma, a interação e o contato são condições fundamentais para se pensar recursos terapêuticos e de inclusão dialógicos.

Para discutirmos sobre o autismo nessa perspectiva, é fundamental que consideremos a pessoa como uma totalidade. O ponto inicial para lidarmos com esse tipo de transtorno deve nos fazer ir para além do comportamento autístico e refletir a respeito de quem a pessoa é, além de ser rotulada como “a autista”. Conforme nos indica Sacks (1995), o autismo, para além de uma condição médica diagnosticada como uma patologia, deve ser compreendido e encarado para fins de intervenção como um modo de ser completo da pessoa, que tem uma identidade peculiar e diferente.

Do ponto de vista da sociedade, seria mais fácil se o autista pudesse ser curado. Mas por que não pensar na possibilidade de que somos nós os incapazes de lidar com o diferente? Por que há esse incessante desejo de querer eliminar o comportamento do autista?

Na perspectiva dialógica, compreendemos o desenvolvimento como um processo perene, que se dá a partir da relação que o homem estabelece com o mundo e também pelas transformações do meio, a fim de que possa se ajustar da melhor maneira e de acordo com as diferentes situações. A esse desenvolvimento podemos chamar de interação, que ocorre por meio do processo de autorregulação organísmica. Dessa forma, nosso organismo está sempre buscando o equilíbrio homeostático quando algumas de nossas necessidades se manifestam. Estas não são somente aquelas que dizem respeito ao fisiológico, mas também de âmbito psicológico e social.

Através desse processo, pode-se chegar ao melhor equilíbrio entre organismo e o meio, que podemos chamar de ajustamento criativo, ou seja, o indivíduo utilizar somente aquilo que lhe for favorável e dispensar o que não lhe interessa. Uma criança autista também faz uso deste ajustamento criativo em seu comportamento. É uma forma que ela encontra para se expressar, suprimindo assim suas necessidades e recuperando, portanto, o equilíbrio antes perturbado. É preciso respeitar, acolher e estimular os ajustamentos criativos. Dessa maneira, possibilita-se a criança de desenvolver a *consciência sobre si a partir de suas possibilidades*. Ou seja, permite que a pessoa entre em contato com seu corpo, suas necessidades, o ambiente e o aqui e agora.

Cada criança autista é única e, portanto, não há um padrão estabelecido acerca do modo como se faz o ajustamento criativo. Cada história e contexto devem ser levados em consideração, cada um de maneira singular. Mas não somente o autista tem que desenvolver esse potencial. É importante que, no processo de inclusão, os profissionais que lidam com a criança também trabalhem o seu próprio ajustamento criativo e o ampliem para melhor compreender o comportamento autista. Diante de uma criança autista, é de extrema importância estar em constante contato com ela para poder perceber quais são as dificuldades que a rodeiam.

Ao tratarmos de crianças autistas, por suas próprias limitações sensoriais e de linguagem, não se pode prever o que vai acontecer e, se o profissional não mantiver um contato aberto, a relação Eu-Tu não é estabelecida. Buber (2001), define a relação Eu-Tu como o encontro autêntico inter-humano, no qual existe uma abertura em que a verdadeira inclusão na experiência do outro se estabelece. Esse encontro não é um processo programado, mas se revela na disponibilidade para alcançar o Outro em sua totalidade, sem concepções. Compreender e favorecer a inclusão, implica, nessa perspectiva, a assunção da pessoa em suas possibilidades de ser e estar.

O trabalho do psicólogo, assim como o trabalho de outros profissionais envolvidos neste processo, é fundamental para o desenvolvimento da criança autista. É preciso estarmos sempre atentos ao discurso trazido pela família e estarmos sempre atualizados para orientá-la de maneira

coerente, favorecendo e potencializando as possibilidades de interação entre a pessoa com TEA e o seu mundo.

### Linguagem: uma nova forma de se comunicar

Uma das coisas mais almejadas pelos pais ao longo do desenvolvimento de seu filho é o aprender a falar. Porém, as crianças diagnosticadas como autistas apresentam dificuldades de linguagem e consequentemente um atraso na capacidade de falar. Adquirir a fala é muito mais que adquirir um conjunto de regras. O aprendizado da fala refere-se a um domínio e desenvolvimento de regras formais por meio de recursos que possibilitem o uso de simples elementos para estabelecer estruturas abstratas que resultarão em diversas orações e que satisfazem a necessidade de falar do ser humano. O atraso e o desenvolvimento anormal da linguagem e até mesmo sua ausência são requisitos importantes para se diagnosticar o autismo. Em 1799, a Psiquiatria já apontava casos de crianças com dificuldade no uso do pronome pessoal, referindo-se a si mesmas na terceira pessoa. Kanner (1943), aborda este fato num contexto mais abrangente, no qual nomeia fala ecolálica. Assim, o que as crianças reproduzem resultam de um eco de algo que lhes foi dito.

Muitos pais insistem na questão da fala como algo obrigatório a acontecer, porém, nem todo autista quer falar e sim, se expressar de uma outra maneira. Podem assumir um comportamento pré-linguístico, no qual guiam outra pessoa para executar determinada função. Podem se utilizar também de gestos, movimento corporal e sons vocais. Nenhum desses comportamentos expressos pelas crianças deve ser descartado, pois é a maneira que encontram para se comunicar. A linguagem se expressa numa dificuldade em estabelecer relações complexas e naturalmente numa afirmação das origens de formas simbólicas de comportamento que são fornecedoras das bases para o seu desenvolvimento. Existem algumas diferentes formas de se observar os déficits em autistas, tais como a inabilidade de usar a informação semântica a fim de codificar o material verbal e também de rememorar conjuntos de palavras; a intenção de utilizar táticas

de classificação sintática de palavras, em vez de estratégias de captação semântica na interpretação de um discurso interligado; e a inaptidão de interpretar palavras em seu contexto de significados.

A linguagem do autista fica comprometida para atribuir significados linguísticos a um contexto extralinguístico. Desta forma, é caracterizado como ausente de competência pragmática. Porém, podemos nos questionar a respeito de a criança “ter que falar”. O que seria mais importante: a criança autista falar ou desenvolver outros tipos de comunicação? Existem outras formas de se trabalhar com a criança autista. Uma delas é a terapia da fala, a fim de eliminar formas pré-simbólicas não convencionais, como o grito, e substituí-las por instrumentos convencionais de comunicação, pré-simbólicas, expandindo-se as intenções comunicativas a outras categorias pragmáticas. Cada vez mais se tem estudado o desenvolvimento linguístico da pessoa com TEA. A linguagem não é apenas a expressão do pensamento. Ela permite que as crianças possam estabelecer relações, e assim, agregar-se num contexto social e cultural.

## Ecolalia

Dentre as diversas características da linguagem no autismo, a ecolalia é um dos sintomas mais comuns. Por isso, há certa relevância em buscarmos compreender qual o papel e o quanto a ecolalia pode revelar uma intenção de comunicação. Embora haja controvérsias a respeito da função comunicativa dessa fala, há estudos que a apontam como uma importante ferramenta, podendo até mesmo ser utilizada como terapia fonoaudiológica. Mas afinal, o que é ecolalia? Trata-se da repetição em eco da fala do outro, que pode ocorrer em três categorias: imediata, tardia ou mitigada. A imediata acontece em pouco tempo ou logo em seguida da fala modelo. Já a tardia, ocorre após um tempo maior de sua fala modelo, e a mitigada acontece em casos em que podem acontecer modificações da emissão ecoada, seja ela imediata ou tardia.

Quando a ecolalia é vista sob uma perspectiva de desordem, o procedimento clínico se baseia numa tentativa de inibição dessa fala. Porém,



há estudos que a apontam como meio de manter contato social, que pode ou não vir acompanhado de intenção comunicativa, a depender do contexto em que ocorre. Com a aceitação da ecolalia da criança, esta se torna mais motivada, permitindo-se assim a busca por falas mais criativas. Pode-se evidenciar que a ecolalia é sim, de fato, uma etapa relevante na obtenção de linguagem de pessoas autistas.

### Adaca: um método facilitador

O Adaca (Ambiente Digital de Aprendizagem para Crianças Autistas) é um projeto destinado a trabalhar com crianças autistas, cujo trabalho se estende às famílias dessas crianças. O projeto envolve professores do Instituto de Ciências Exatas (ICEx) e do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) na Universidade Federal Fluminense (UFF), Volta Redonda, Campus Atarrado. Além disso, conta com o apoio de fonoaudiólogo e também de alunos que contribuem para a ampliação do projeto, seja na parte do desenvolvimento de ferramentas digitais com jogos direcionados ao aprendizado e comunicação, seja na parte de acompanhamento dessas crianças, com possíveis intervenções em âmbito familiar (CAMINHA, V.; CAMINHA A.; ALVES; SANTOS, 2015).

O projeto Adaca foi elaborado por meio de vários métodos que auxiliam num bom resultado no tratamento de crianças autistas. Tendo-se uma intervenção adequada, é possível estimular a criança a se tornar o mais independente possível. Os métodos usados no projeto incluem: ABA, PECS, TEACCH, Son-rise e Floortime.

O método ABA (Análise do Comportamento Aplicada) é uma linha adotada pela psicologia a fim de melhor compreender o comportamento de pessoas com transtornos do desenvolvimento. Por meio desse método, possibilita-se a observação, análise e associação que se pode fazer entre o ambiente, o comportamento e a aprendizagem. Dessa forma, busca-se motivar os comportamentos de uma maneira que dê prazer a criança para que assim consiga algo que se deseja. Pelo método ABA, as crianças podem ser ensinadas, de forma intencional, a apresentar determinados

comportamentos de acordo com o lugar em que estiverem. Por meio do método ABA, possibilita-se trabalhar os déficits, detectando nas crianças as inaptidões que prejudicam seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Busca-se também, por meio deste método, reduzir a presença de comportamentos indesejados como estereotípias, birras e agressividade, que impedem um bom convívio social. Como resultado, as crianças se beneficiam ao apresentar comportamentos que as levam a uma melhor inserção em convívio social, permitindo que possam estar comunicativas e adaptadas, cada uma dentro de sua realidade. A intervenção do método ABA se dá por meio da análise funcional, cujo objetivo é suprimir comportamentos socialmente indesejáveis. Para melhor compreender e auxiliar a criança em seu comportamento, é fundamental identificar a sua função. Assim, conhecendo o comportamento-problema, fica mais fácil encaminhar a criança a um comportamento adequado. Para que isso ocorra, é importante conhecer o tipo de comunicação que a criança faz, ou seja, se há ou não linguagem funcional, se é verbal ou não, como ela estabelece ou não o contato visual, entre outras. Também é válido conhecer como é o ambiente agradável para essa criança, pensando nos brinquedos que gosta, suas birras mais frequentes, sua reação diante de desconhecidos, a fim de proporcionar um ambiente adequado e de não irritabilidade.

Já o PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) foi desenvolvido como um sistema de intervenção em relação à comunicação com exclusividade às pessoas autistas e com doenças do desenvolvimento relacionadas. Esse sistema ensina a pessoa a dar uma figura de um item desejado a uma pessoa de comunicação, aceitando a troca como um pedido. O PECS consiste em seis fases e começa ensinando um indivíduo a dar uma única figura de um item ou ação desejada a um “parceiro de comunicação” que imediatamente honre a troca como um pedido. O sistema prossegue ensinando a discriminação de figuras e como juntá-las em frases. Nas fases mais avançadas, os indivíduos são ensinados a usar iniciadores, responder perguntas e comentar.

O sistema passa a ensinar o discernimento de figuras e como juntá-las compondo sentenças. Em fases posteriores, as pessoas são capazes de aprender a responder perguntas e a fazer comentários. Esse método de

ensino se baseia no livro de Skinner *Comportamento verbal*. Consiste na ideia de que os operantes verbais funcionais serão metodicamente ensinados com dicas e estratégias de reforço que induzirão a uma comunicação independente. É válido ressaltar que não são usadas as dicas verbais, o que possibilita a construção de um início imediato, evitando-se a vinculação de dicas. Esse método tem englobado pessoas de diferentes idades e com distintos graus de comunicação e dificuldades cognitivas. O PECS é constituído por seis importantes fases: como se comunicar; distância e persistência; discriminação de figuras; estrutura de sentença; respondendo a perguntas e comentando.

Um terceiro método utilizado diz respeito ao TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação). Segundo Gary Mesibov (2004), atual diretor do TEACCH, a teoria essencial é que as pessoas com autismo são diferentes. O autismo afeta sua forma de aprender o mundo – de falar, de comer, de se comunicar, etc. – mas não tem nada de errado ou degradante nisso. Partindo dessa premissa, o movimento então seria em direção ao respeito pelas diferenças que o autismo cria em cada pessoa singular e na promoção do apoio e facilitação que precisam, justamente devido as tais diferenças. Tal método foi pensado a partir de três médicos, que na década de 1960, em trabalho realizado com crianças autistas, viram que havia uma necessidade de que se tivesse meios de controle do ambiente de aprendizado, de forma que as crianças fossem encorajadas a serem independentes. Nessa abordagem, o TEACCH volta-se para o *design* do ambiente físico, social e na comunicação. Ou seja, a estrutura do ambiente é moldada de acordo com as dificuldades da criança autista, permitindo assim que seu desempenho seja treinado com a finalidade de obter hábitos aceitáveis e apropriados. Um ambiente estruturado pode ser um facilitador para que a criança tenha uma forte base para o aprendizado.

O quarto método, Son-Rise, busca a participação ativa de pessoas autistas, independentemente da idade, em diversas interações e dinâmicas, envolvendo pais, adultos e crianças. A partir disso, acredita-se que a participação de autistas em tais situações favorece que estejam mais abertas e receptivas e mais determinadas a aprender. Busca-se fazer uma

ponte entre o mundo convencional e o mundo do autista. Trazendo para o centro a criança autista, nessa abordagem, é ressaltado um estilo responsivo de interação, onde se leva em consideração o ritmo da criança. Isso permite que ela nos informe sobre seus interesses e necessidades, facilitando a interação com a criança quando ela queira e possa.

Por fim, temos o método Floortime, criado a fim de se ter uma maior socialização, melhorar a linguagem, diminuir comportamentos repetitivos e consequentemente, facilitar a compreensão das crianças e permitir que elas se vejam como seres intencionais capazes de estabelecer contatos sociais. As principais metas do Floortime são: *i*) adentrar o mundo da criança através do brincar, seguindo seu exemplo e estimulando sua iniciativa; e *ii*) trazer a criança para um mundo compartilhado, fazendo com que isso seja prazeroso para ela. Para isso, o método conta com um processo terapêutico baseado em cinco etapas: a) avaliação/observação, em que se busca averiguar a forma com que a criança brinca e a fase do brincar em que ela se encontra, a fim de desenvolver a melhor forma de abordá-la em seu mundo; b) abordagem – círculos abertos de comunicação, em que, utilizando gestos ou palavras, estabelecem-se as primeiras interações comunicativas com a criança, buscando iniciar um vínculo; c) seguir a iniciativa da criança ao brincar, adentrando seu mundo para interagir com ela e dar significado à brincadeira por ela escolhida, uma vez que a vontade dela é a porta de entrada para sua vida emocional e intelectual; d) alargar e expandir a brincadeira gradativamente, estimulando habilidades, das menos complexas às mais complexas, ajudando a criança a expressar suas ideias, considerando-se que, ao adentrar o mundo dela, pode-se criar uma série de oportunidades para ajudá-la a desenvolver-se e a avançar os níveis de relacionamento, comunicação e pensamento; e e) fechar os ciclos de comunicação, valorizando a comunicação recíproca (RIBEIRO; CARDOSO, 2014).

A compreensão do Adaca como recurso de Tecnologia Assistiva (TA) revela sua importância enquanto dispositivo tecnológico que visa favorecer a ampliação de habilidades funcionais. Por meio dos jogos e atividades lúdicas propostas às crianças com autismo, no Adaca possibilita-se o desenvolvimento independente e inclusivo, bem como

a busca pela interação e comunicação entre o facilitador e a criança com TEA. Todos os métodos utilizados para a elaboração do Adaca não têm o intuito de curar ou de fazer aquele sujeito falar – ansiedade grande por parte dos pais – mas tem o propósito de reconhecer as diferenças e singularidades de cada um, sem que isso seja uma ferramenta de impedimento, e sim um meio que possa ser usado para a construção de algo positivo (CAMINHA, V.; CAMINHA, A.; CHAVES, 2018).

### Comentários conclusivos

O presente trabalho teve como objetivo considerar como a perspectiva dialógica pode contribuir para o acompanhamento e para a inclusão, possibilitando uma melhor forma de se estabelecerem interações e vínculos com a pessoa com TEA. Por meio das reflexões trazidas, podemos compreender que o autista não deve ser rotulado a partir do modelo de déficit. Devemos tratá-lo com uma forma diferenciada de ser, e ao mesmo tempo, não o tratar com indiferença, e sim lidar com o diferente sem que a relação gire em torno da exclusão e segregação.

O desafio no processo de acolhida e oferta de recursos e técnicas para o manejo da pessoa com TEA não se limita apenas à criança autista, mas é um trabalho continuado pela família a fim de promover a saúde da criança. É importante a existência de um trabalho de socialização para mobilizar, quebrando os preconceitos e a discriminação. Dessa forma, podemos fazer parte de um processo de interação profícuo em que as singularidades são potencializadas.

Podemos compreender também que o trabalho realizado pelo psicólogo visa uma melhor qualidade de vida ao autista, dispondo de recursos que facilitam o processo de inclusão. Todo nosso trabalho volta-se para promoção da expressão que cada subjetividade pode revelar, inclusive a da pessoa com TEA. Compreendemos a comunicação para além da expressão verbal e valorizamos a interação como recurso que viabiliza a comunicação, propiciando outras formas de expressão. Em cada pessoa autista existe uma forma de comunicação contida e, para perceber isso,

precisamos estar sensíveis para as formas que possam ser apresentadas e para as possibilidades de interação e constituição de uma relação intersubjetiva. Nesse contexto, interação, dialogia e assunção de que a pessoa com autismo está no mundo com suas possibilidades e limitações, é fundamental.

Com este trabalho, ratificamos nossa aposta nas infinitas possibilidades de configuração do eu na sua relação com o mundo e nas potências criativas que emergem das intervenções que têm como foco o relevo da interação entre pessoas diferentes, mas que carregam em si, cada qual singularmente, possibilidades.

## Referências

AJURRIAGUERRA, Geneve J. *Manual de psiquiatria infantil*. São Paulo: Masson, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*. 1 ed. Washington DC, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*. 2 ed. Washington DC, 1968.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-III: Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BERSCH, Rita. *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Assistiva – Tecnologia e Educação. Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: [https://www.assistiva.com.br/Introducao\\_Tecnologia\\_Assistiva.pdf](https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf). Acesso em: 1º jun. 2022.

BOLETIM AUTISMO BRASIL (BAB), n. 1, na coluna “Possibilidades”. Março, 2005.

BUBER, Martin. *Eu-tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

CAMINHA, Vera Lúcia Prudência S.; CAMINHA, Adriano de O.; ALVES, Priscila Pires; SANTOS, Claudiana Prudência. Tecnologias assistivas e  *coping*  familiar para a inclusão escolar da criança com autismo. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, n., p. 39-52, jul.-dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n02.5755>

CAMINHA, Vera Lucia S.; CAMINHA, Adriano, O.; CHAVES, Arthur R. O ADACA como recurso de Tecnologia Assistiva. In: SCHMIDT, Carlo *et al.* (org.). *Autismo: caminhos para aprendizagem*. Bogotá: Corporación Universitária Ibero americana, 2018. p. 119-135. Disponível em: <https://repositorio.iberico.edu.co/bitstream/handle/001/881/AUTISMO%20Caminhos%20para%20a%20Aprendizagem.pdf?sequence=5>. Acesso em: 2 jun. 2022.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. 2018. Disponível em: <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/58969>. Acesso em: 5 jun. 2020.

DELFRATE, Christiane de Bastos; SANTANA, Ana Paula de Oliveira; MASSI, Giselle de Atháide. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 2, 2009.

DEMYER, Marion K. *Parents and children in autism*. New York: Wiley, 1979.

GAUDERER, Christian. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: guia prático para pais e profissionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

GROISMAN, Moisés; LOBO, Monica de Vicq. Terapia familiar na infância: crise do ciclo vital e autismo. In: CASTILHO, Tai. *Temas em terapia familiar*. São Paulo: Summus, 2000.

KANNER Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo. Php?Script=sci\\_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo. Php?Script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1º out. 2016.

LEBOYER, Marion. *Autismo infantil: fatos e modelos*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LEWIS, Soni; LEON, Viviane. Grupos com autistas. In: ZIMMERMAN, Davi; OSORIO, Luis Carlos (org.). *Como trabalhamos com grupos*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MACHADO, Adilson F. et al. *Revista Autismo – Informação Gerando Ação*, ano 1, n. 1, abr. 2011.

MILGRAM, Norman A.; ATZIL, Mira. Parenting stress in raising autistic children. *Journal of Autism and development disorders*, v. 18, p. 415-424, 1988.

MINKOWSKI, Eugene. *La esquizofrenia: psicopatología de los esquizoides y los esquizofrénicos*. Buenos Aires: Paidós, 1980

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Tradução de Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed, 1993.

REVISTA BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA, v. 28, supl. 1. São Paulo: 2006.

RIBEIRO, Luciana de Cássia; CARDOSO, Ana Amélia. *Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional*. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, v. 22, n. 2, p. 399-408, 2014. <https://doi.org/10.4322/cto.2014.060>

ROBINS Diana L.; FEIN Deborah; BARTON Marianne L.; GREEN James A. The modified checklist for autism in toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 31, n. 2, p. 131-44, 2001.



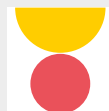
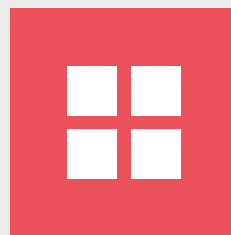
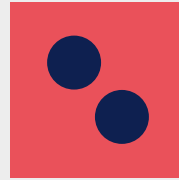
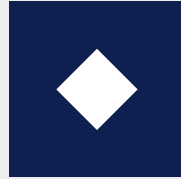
RUTTER, Michael. Diagnosis and definitions of childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 8, n. 2, p. 139-61, 1978.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCOPLER, Eric; REICHLER, Robert J.; RENNER, Barbara Rothen. *Childhood Autism Ranking Scale – CARS*. Los Angeles: Western, 1980.

TAMANAH, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 13, n. 3, 2008.

# Práticas reflexivas





## Capítulo 8

# 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*

Este capítulo tem como proposta o estudo das possíveis contribuições da equoterapia na inclusão escolar e social da criança com Transtorno do Espectro Autista. Buscou-se destacar sua interação com o cavalo como elemento colaborativo na construção do ensino, aprendizagem significativa e do desenvolvimento da criança autista incluída em salas regulares da Educação Básica.

Assim, tem por objetivo descrever as itinerâncias inclusivas educacionais de crianças com TEA junto ao Programa de Equoterapia no Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) Paulo Dacorso Filho, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na significação da cultura escolarizada, apoiando-se na abordagem colaborativa entre todos os agentes educativos da escola e o cavalo.

Dessa forma, os resultados dessa proposta indicam avanços comportamentais, afetivos e significativos dessas crianças, rompendo com as perspectivas conservadoras, baseadas somente nas limitações de aprendizagens, que foram aos poucos desfeitas nas interações transdisciplinares que a equoterapia proporcionou. Entre atividades lúdicas inclusivas, destacamos os jogos cantados e ações motrizes com e sobre o cavalo,

que favoreceram a superação na aprendizagem, desvendando novos saberes, práticas educativas e (re)significações pedagógicas à inclusão, com a aproximação da escola, terapeutas e a família, reafirmando que as interações mediadas por equinos, podem contribuir na vida da criança com necessidades educacionais especiais, tendo um importante papel nos processos de ensino, aprendizagem e no desenvolvimento da criança autista.

### As ações escolares e a Educação Inclusiva: desafios e possibilidades

Dentre os desafios que permeiam a inclusão da criança com deficiência na escola regular, as condições de permanência elencadas no contexto desse processo inclusivo têm sido um dos grandes obstáculos e desafios à efetiva inclusão emancipadora desses sujeitos.

Nos diferentes contextos escolares, com ou sem os atributos segregacionistas, muitas vezes fica dissimulada a percepção do aluno especial como desviante, anormal, indesejável, inferior, que pode a qualquer momento ser excluído do cotidiano das atividades escolares. A forte significação segregacionista na escola conserva o que está posto e alenta mais a coesão/homogeneização de sociedade, padronizando as pessoas pelo bom uso de todas as suas faculdades físicas, mentais e sociais. Para os diferentes, a escola tem um Atendimento Educacional Especializado que já se instalou tradicionalmente no ambiente escolar: o espaço de saber para os atípicos em espaços próprios para atendimento pedagógico.

Sob a ótica homogeneizante, própria da identidade escolar conservadora, consolida-se o problema na deficiência intrínseca do indivíduo, e não na falha do sistema escolar, gerando um sistema que não proporciona condições adequadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Num ambiente pedagógico neutro, materializa-se a segregação social para reservar ao diferente outro espaço fronteiro, entre os normais e os anormais. No contexto da relação estabelecida por um tipo de intervenção educativa homogênea, o campo de atuação da escola e dos agentes escolares tende a impactar diretamente na escolarização da criança com

necessidades educacionais especiais, colocando os agentes escolares, muitas vezes, como meros reprodutores e cumpridores de programas que, em muitos momentos não dialogam com a realidade educativa do aluno. Nessa perspectiva, o aluno deficiente é visto como um dos principais responsáveis por suas conquistas escolares, como também de seu fracasso, não estando previstas diferentes ações pedagógicas (re)inventivas com outras pedagogias (como por exemplo, cavalos dentro da escola).

Porém, a experiência da prática colaborativa mediada nas mais distintas abordagens tem se descortinado como novos caminhos na inclusão para a superação cotidiana dessas barreiras e na significação da aprendizagem nos diversos *espaço-tempo* educativos.

De acordo com Garcia (1993, p. 16):

Uma escola comprometida com o projeto de classe trabalhadora estimularia os valores da coletividade, da solidariedade, da cooperação, além de criar metodologias que incorporem a redefinição de materiais e o uso de materiais, não como fim, mas como meios para realizar projetos coletivos das crianças.

Na busca por uma escola com prática educativa cada vez mais humanizante e inclusiva, a experiência na inserção da equoterapia educacional como uma ação educativa da & na escola e a dicotomia entre a teoria e a prática na itinerância da inclusão desvendaram um novo caminho para uma inclusão de forma significativa. Nesse contexto as diferentes abordagens pedagógicas elencadas nessa intervenção, atreladas às práticas intraclasses, estavam contribuindo para o sucesso e a permanência da criança com TEA na escola, a partir da equoterapia. Ao longo da pesquisa, as interlocuções fizeram-nos refletir sobre as condições de inserção da ludicidade no processo avaliativo da aprendizagem da criança no espaço escolar, e sobre as representações “conservadoras e emancipadoras” que muitas vezes subjugam os alunos com TEA nas classes regulares da Educação Básica.

## Autismo, equoterapia e o Outro primordial: desafios na inclusão

De acordo com a última versão do DSM – a 5ª edição, publicada em 2013 pela Associação de Psiquiatria Americana – o autismo passou a ser incluído em nova grade diagnóstica, ampliando-se assim a classificação para Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os indícios de TEA podem apontar um comprometimento nas áreas da interação social, da linguagem, com comportamentos repetitivos e estereotipados que podem refletir na demora do desenvolvimento da linguagem verbal, na deficiência de interesse social ou em ações sociais insólitas e comportamentos repetitivos.

Na abordagem da equoterapia educacional na UFRRJ, os conceitos que tratam do sujeito com TEA dialogam com as ações para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, considerando suas necessidades educacionais específicas. Emergimos de um contexto em que os cavalos se incluíam somente nos estudos veterinários e zootécnicos para sua inclusão no espaço da escola e da pesquisa escolar, como recurso pedagógico e junto aos agentes educacionais em interações no ambiente escolar. As ações são forjadas por meio de estudos, análise e produção de relatórios semanais sobre cada criança inserida no projeto equoterápico, em atividades coletivas e individuais planejadas pela equipe de mediadores com supervisão e coordenação do projeto de equoterapia na escola.

As classificações etiológicas gerais do TEA que parecem ser sinópticas envolvem, para nós, situações de aprendizagem da criança especial e as habilidades de interação, principalmente ações que buscam a interação, sendo meios de produção de outras formas de agir com o aluno com TEA. De acordo com Chiote (2013), o desempenho escolar de um aluno com TEA, mais do que a ausência de condições ou prontidões para a aprendizagem escolarizada, parece derivar, principalmente, da responsabilidade do outro na escolarização da criança especial e da falha do sistema escolar de não compreender o que ela é e o que ela pode fazer, com ou sem o suporte do outro. Dessa forma, é importante que o outro busque compreender, verificar e analisar se sua interpretação sobre as

intencões, pensamento e sentimentos dos sujeitos autistas dialogam ou não com a realidade a que se configuram.

Esse construto teórico da abordagem psicanalítica se caracteriza pela falha das ações do Outro primordial. A função do Outro nessa abordagem é estimular a interação social com essas crianças, oportunizando a inclusão escolar e possibilitando a ampliação do ser cultural e singular do sujeito autista, sem a rejeição do outro ou outros. Desse modo, o papel do outro é destacado pelo desenvolvimento do trabalho de interação, especialmente com os que mais precisam de comunicação recíproca.

Entretanto, saber sobre as necessidades especiais de um sujeito que necessita de um suporte pedagógico, e como deverá ser o seu processo de escolarização, é de fundamental importância à equipe de agentes educadores, que, além do conhecimento do serviço de apoio à escolarização inclusiva, avaliam o uso do cavalo na ação inclusiva. Nesse sentido, a equipe precisa avaliar e relatar, invariavelmente, os avanços, sucessos, retrocessos e pontos de emperramento do aluno-praticante com TEA como parte das atividades do Atendimento Educacional Especializado oferecido pela instituição de ensino através da abordagem da equoterapia, contribuindo assim ao processo de inclusão escolar.

### Inclusão escolar pela equoterapia: como atua uma equipe interdisciplinar

A equipe interdisciplinar de equoterapia da UFRRJ/CAIC Paulo Dacoso Filho realiza o atendimento equoterápico semanalmente. Todos os agentes escolares (professores e bolsistas da Educação Física, professores da escola, bolsistas e voluntários de Zootecnia, Veterinária, Psicologia, Pedagogia e outros) da equoterapia participam constantemente de treinamentos, estudos, capacitações equestres e discussões sobre temas da Educação Inclusiva.

O programa de Atendimento Especializado de Equoterapia da UFRRJ tem como local de atendimento escolar o Picadeiro CAIC Paulo Dacorso Filho (um picadeiro aberto no pátio da escola, sem cobertura de grama, com areia fofa e batida) com sessões semanais em torno de

60 minutos para dois programas de equoterapia: o programa integração e inclusivo com o escopo de ensino, extensão e pesquisa. Temos registro de laudos, observações, fotografias, registros diários, anedotários, fichas de avaliação e registros de anuência da família para prática equoterápica.

Para estabelecer esse registro como uma das principais metas norteadoras deste trabalho, buscou-se interpretar as respostas sem preconceitos, ouvir os agentes da pesquisa, adaptar em diferentes situações educativas, flexibilizar a pesquisa para atender o outro. Desse modo, fomos sendo apoiados pelos nossos interlocutores, tendo em vista a perspectiva dialógica de escolarização. Outras contribuições derivadas dessa perspectiva estão nos discursos de outros interlocutores (a família), que nos ajudaram a refletir sobre a constituição do sujeito com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) – no caso, Felipe –, na sua escolarização com mediação pedagógica e equoterapia dentro da escola.

A perspectiva dialógica paulofreireana enfoca o diálogo em que todos têm direito à voz e se educam mutuamente. Esse diálogo requer reflexões que podem conduzir o sujeito escolar a um nível crítico elevado, provocando a práxis pedagógica que emancipa o educando, o educador e a escola como um todo. Se o diálogo entre os agentes escolares é constituído com liberdade, os saltos escolares são propícios à mudança. Na construção dessa liberdade, o diálogo pode contribuir, uma vez que orienta a interação/inclusão do sujeito escolar com ele próprio, com os outros e com o mundo.

Nossa prática equoterápica nessa escola tem seis anos e tem dois programas de Equoterapia Educacional: integração e inclusão. A equipe de Atendimento Equoterápico é composta de agentes escolares: um professor de Educação Física, uma psicopedagoga, uma pedagoga, sete bolsistas Pibid-Capes de Educação Física, do projeto Educação Física-Inclusão, e, ainda, duas bolsistas da UFRRJ de Zootecnia, duas alunas de Zootecnia, um mestrando em Engenharia Agrônômica e um instrutor de equitação, que são voluntários. O trabalho colaborativo conta com as professoras regentes, a nutricionista da escola, toda a organização escolar, a equipe de educação física formal e os alunos bolsistas Pibid-Capes.

Dessa forma, as abordagens dialógicas, com base em autores como Paulo Freire (1981, 1997), Bakhtin (1992) e Vigotski (1999), fornecem



elementos para a compreensão do trabalho equoterápico inclusivo em que o sujeito com TEA apresente suas formas de expressão corporal (a fala também faz parte do corpo) e mostre suas atitudes de interação. Nesse contexto, os diferentes modos de interação com outro são essenciais para se desvendar o que o aluno com TEA quer dizer. Suas narrativas em suas ações dentro da escola não podem ser descartadas.

Além de Felipe, temos na equoterapia escolar outros dez alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Alunos diagnosticados com dificuldades de desenvolvimento e/ou comprometido, comportamento restrito e repetitivo e dificuldades na comunicação recíproca, linguagem verbal e interação social. O trabalho equoterápico para o Programa Inclusão, do qual participa Felipe, segue as seguintes etapas: *i*) saudação entre praticantes, mediadores e equipe; *ii*) rodinha inclusiva e exploração do mundo equoterápico com os mediadores e equipe; *iii*) montaria com circuitos pedagógicos; *iv*) trabalhos específicos com cada praticante; *v*) trabalho coletivo: roda inclusiva e exploração da interação e linguagem verbal; e *vi*) despedida dos cavalos, mediadores e equipe.

### Equoterapia, inclusão e interação social no contexto de práticas colaborativas

Na escola, diferente de uma clínica ou consultório da área da saúde, nossa função é avaliar o sujeito-praticante que já tem um laudo médico, primeiro coletivamente: como ele age com os professores, com os colegas, com a família e com outros agentes escolares. Desse modo, desconstruindo a rígida classificação etiológica, utilizamos, no caso da criança autista, todos os recursos equoterápicos/suporte pedagógico de escolarização que favorecem a interação social, habilidades, a fim de que se possa reinventar uma escolarização cidadã.

A nossa avaliação é diagnóstica, o que difere da forma de avaliação apenas do produto. Os possíveis produtos são diagnosticados como processos em que vemos recuos, avanços e possibilidades em todo o percurso de escolarização do aluno-praticante. Conversamos com a família,

que sempre está presente nas sessões de equoterapia, sobre a vida da criança fora da escola e recolhemos informações de todos os agentes escolares. As atividades com e sobre o cavalo fazem parte de um processo maior no qual estamos inseridos.

A Equoterapia UFRRJ/CAIC Paulo Dacorso Filho avalia o processo de interação que acontece dentro de suas condições trabalho, sob determinadas formas e tipos de comunicação verbal ou por meio de outras narrativas, que, ao mesmo tempo em que partem de alguém, são também dirigidas para alguém, trabalhando como um aporte entre interlocutores. A criança autista muitas vezes se expede ao universo dos sentidos, de como elas, sujeitos históricos e sociais, veem o mundo e a si próprias e como os sentidos são produzidos na interação. Assim, a equoterapia busca sempre a polifonia. Isto é, as múltiplas narrativas (corpóreas ou verbais) que participam dessa prática colaborativa no universo escolar para tentar dar conta dessa complexidade do real.

Não há palavra que seja primeira ou a última, e nos dá limites para o contexto dialógico (esse se parte num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estarão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo futuro (BAKTHIN, 1992, p. 142).

A palavra aqui sinalizada não necessariamente expede à palavra oralizada. Há diferentes formas de narrar para expressar sentidos/significados escolares que podem cooperar para a cultura da interação. O que é fundamental nessa pesquisa, para refletirmos a interação com o aluno com TEA e a sua escolarização é que, ao considerarmos:

[...] a forma como comunicam suas necessidades, seus desejos não são imediatamente compreendidos se adotarmos um sistema de comunicação convencional. Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem-nos descobrir o grande esforço que essas crianças parecem

desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas (BOSA, 2002, p. 34).

A Equoterapia, que chamamos de colaborativa, organizou, assim, a mediação necessária para a compreensão escolarizada do aluno especial, a criança com TEA e o seu fazer escolar de uma forma processual, nas relações concretas com os agentes escolares, levando em consideração os conhecimentos construídos e a vivência da práxis colaborativa entre os agentes escolares.

Assim, a capacidade de narrar por meio do corpo – com o outro, observando o outro se comunicar e aprendendo com esse outro sobre o mundo – permite que o aluno com TEA organize psicologicamente o mundo da escola. Daí surgiram as possibilidades de interação com outro ser, o cavalo, ações que permitiram a produção e a circulação dos sentidos para que o aluno com TEA pense e construa suas representações do novo agente escolar, elaborando suas funções superiores e entendendo a equoterapia no cenário escolar.

Essas práticas incluíram interações entre alunos, cavalos e mediadores. Conforme mencionamos, a equoterapia educacional defende a ideia de que a interação deve discorrer como um processo, no qual estão presentes o contato com a cultura escolarizada e as mediações escolares que se responsabilizam pela permanência do aluno na escola.

Esse processo de mediação escolar à luz da abordagem do Outro primordial partiu da ação dos sujeitos escolares que olharam as possibilidades da Educação Inclusiva, participando com o aluno especial na relação com o outro. Considerando que o aluno com TEA interagiu utilizando a linguagem de forma específica, foi necessário avaliar como nós (agentes escolares) estávamos interagindo com ele nos diferentes espaços/tempos escolares. De modo inclusivo, o mediador orienta-se “prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social”, analisando e explorando recursos especiais e de promover caminhos alternativos, considerando “o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar; que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos” (GÓES, 2002, p. 107).

Entendemos que a ação de escolarização do aluno com TEA seguiu a mesma coerência dos considerados atípicos. A expectativa que se abre para o estudo dos alunos com TEA via equoterapia foi regulada pelos aspectos qualitativos do desenvolvimento da comunicação recíproca, entendendo que esses sujeitos têm um processo escolar qualitativamente peculiar.

Assim sendo, a equoterapia inclusiva supera os aspectos resultantes da simples soma das funções e propriedades clínicas. Essa reflexão parte da premissa que todos se desenvolvem e aprendem, desde que continuem e permaneçam inseridos em um ambiente favorável para isso, contrapondo o modelo integrador de educação, que põe em evidência as limitações do aluno e toma as funções elementares do desenvolvimento humano como dados orgânicos prontos e acabados, já considerados limites para o desenvolvimento humano.

A equoterapia que nos guia destaca a importância das contribuições da perspectiva colaborativa na apropriação do conhecimento do aluno especial no contexto escolar e da interação e da linguagem (verbal ou não verbal) para a construção da escolarização do aluno com TEA. Um dos aspectos principais é o apoio multidisciplinar pedagógico e a práxis colaborativa formada pelos agentes escolares: professores/equipe pedagógica/funcionários/cavalos, colaboradores que interagem com os alunos por meio do diálogo e das ações inclusivas.

A avaliação com e sobre o cavalo envolveu todas as áreas de escolarização da criança autista e as funções psicomotrizas da criança sobre o cavalo: seu tônus postural, equilíbrio e coordenação motora global. Essa estrutura psicomotriz é fundamental para o movimento e a funcionalidade, contribuindo para o bom processo de inclusão significativa e emancipadora.

### Equoterapia e a compreensão de si em si no contexto da aprendizagem: narrativas e reflexões para além do TEA

Na itinerância educacional de Felipe, observamos mudanças significativas nas interações cotidianas da ambiência escolar, intercaladas com

a intervenção equoterápica, em atividades educativas que de início não podiam ser realizadas cronologicamente junto aos demais colegas de classe.

Com Felipe, no processo de trabalho colaborativo, aprendemos sobre o papel do outro no suporte e apoio, o papel de ser o outro na escolarização de um aluno especial, como um interlocutor. A escola inclusiva precisa da interdependência na realização de propostas pedagógicas, de (re)avaliar e (re)significar o processo de ensino/aprendizagem para a construção de outras formas, singulares e diferentes de escolarização. Como resultado da interação, Felipe se apropriou do mundo escolarizado de diversas maneiras. Por meio da avaliação do apoio equoterápico, foi possível identificarmos como o aluno se descobriu no lombo de um cavalo e como nós nos descobrimos nas atividades da equoterapia.

Disse “Meu nome é Felipe”, confirmando quem era, cantando um brinquedo cantado ao mesmo tempo em que apontava para si e fazia um gesto único dele, algo que não fazia no início da interação com o cavalo. Juntos buscamos outros procedimentos pedagógicos para que ele se (re)conhecesse: ele em cima do cavalo, ele de frente para o espelho, brincávamos de esconde-esconde, com máscaras, etc.

Buscamos o desejo de mudança de Felipe e paulatinamente as mudanças efetivas e afetivas eram descortinadas com pequenas ações proativas e voluntárias, em seu comportamento aberto. Com relação à aprendizagem escolar, pode-se observar, por exemplo, as mudanças comportamentais, no âmbito de sua particularidade, que foram se sedimentando, concomitantemente ao trabalho colaborativo da escola e da equoterapia.

O deslocamento do eixo das ações da equoterapia como um método terapêutico para o nível de compreensão do aluno-praticante autista ou o processo de escolarização de um aluno especial em que a Equoterapia é também uma prática colaborativa, justificada por Atendimento Educacional Especializado por uma disposição/intenção colaborativa escolar. Pode-se, assim, observar também, as diferentes ações entre os vários agentes que se apresentam como diferentes entre si, encontrando-se, porém, assentados na escolarização de Felipe.

A Equoterapia como método é complexa e, quando marcada por uma visão clínica, reeducativa ou reabilitacional, deve ser (re)discutida.

Não é nosso desejo romper com a tradição que historicamente se processou, num espectro de referências da tutela médica, por vezes, ao nível de estruturas conservadoras. Apenas indicamos a reflexão para entender o praticante situado numa concepção de Equoterapia como área de saber transdisciplinar, cada vez mais autônoma na objetivação de projetos políticos-educacionais mais críticos, democráticos e inclusivos.

Essa diferente forma de pensar a escolarização de Felipe surge do cotidiano colaborativo da escola. Ela coexiste nas diferentes práticas do atendimento especializado e do trabalho das professoras regentes que fomos conhecendo durante a pesquisa. São atividades heterogêneas e que vão se constituindo no fazer pedagógico da escola. Sendo assim, o currículo escolar se flexibiliza e daí emergem ações práticas que se reformulam, que desconstruem a forma mecânica de ensinar e aprender, não apenas para Felipe, mas para toda a turma que o acompanha. Essas atividades são frutos de estudos entre os sujeitos da escola, englobando planos de aulas e um trabalho colaborativo, em que vão se estabelecendo processos de resignificação da realidade em uma escola conservadora. Ressaltamos como a diretora do CAIC Paulo Dacorso Filho vem entendendo a inclusão:

Vemos o crescimento das crianças com TEA, da mudança comportamental, da socialização entre as crianças, dando abertura para uso de outros espaços escolares como a biblioteca, jardins, refeitórios. A Equoterapia não é só o momento das crianças e dos cavalos, mas também a oportunidade de as famílias estarem juntas, conversarem, falarem delas e dos seus filhos. No início nós víamos apenas um ou dois membros da família que acompanhavam a Equoterapia. Agora, podemos identificar a presença do pai, da mãe, dos irmãos das crianças, outras crianças fazendo a Equoterapia, avôs e avós dos praticantes, envolvidos de certa forma com o projeto e, por conseguinte, com a escola. Oportunizamos ainda um momento de reflexão, de bate-papo, compreensão e aceitação da deficiência e da necessidade especial e específica de seus filhos, o que se fosse feito talvez em uma reunião pedagógica, em uma

sala com muitos pais talvez não tivesse tanto retorno positivo. Isso torna a escola como um espaço de referência em atendimento específico para o autista. A escola de Educação Básica regular busca responder não só às determinações garantidas nas leis educacionais para a inclusão, mas também as torna reais e efetivas nas suas práticas. Temos, por exemplo, hoje, alunos não só na Educação Infantil, mas também fazendo uso do atendimento especializado por meio da Equoterapia como referência para alunos do ensino fundamental II, como o caso do aluno Roberto, da turma de 8º ano do ensino fundamental – que vem de outro município com sua mãe estudar aqui em Seropédica em nossa unidade. Isso sem dúvidas foi por causa da indicação da equoterapia presente em nossa escola, sendo um atrativo a mais. (Carmem, atual diretora do CAIC Paulo Dacorso Filho, fragmentos de entrevistas dadas em fevereiro/março de 2016, Anedotário de Campo).

Essas reflexões configuraram o movimento de escolarização de um aluno especial com autismo, cujas ações escolares objeto de estudo/pesquisa, evidenciam a equoterapia como prática colaborativa mais intricada na relação de serviços de apoio à escolarização inclusiva de estudantes com necessidades educacionais especiais como a criança autista.

A equoterapia foi uma prática colaborativa no processo educacional de passagem do mundo privado de Felipe para o universo público da cultura escolarizada, no ensino/aprendizagem na fase inicial de escolarização desse aluno até a ação inclusiva da escola de reconhecer a sua permanência e o seu sucesso escolar.

Essa prática não deixa de fazer parte de uma perspectiva educacional construída entre os que colaboraram com a escolarização do aluno. Por exemplo, os estudos da Psicologia da Educação fornecem dados pedagógicos para afiançar o caráter adaptativo da educação formal. A análise da prática nos instiga a uma ação mais abrangente que busca desvelar como se dá o processo de significação do saber que é posto pela escola. Por isso, revelar esses processos pelos quais se constroem determinadas

significações é um passo interessante para perceber outras narrativas, representações e a cultura dos sujeitos escolares (PATTO, 1997).

O sujeito tem desvantagens e dificuldade em seu desenvolvimento, dependendo, em grande medida, das condições de aprendizagem e socialização disponibilizadas (GLAT; BLANCO, 2011). Porém, a aceitação de uma forma lúdica, aberta, de ensinar e aprender, com atividades com e sobre o cavalo, pode romper o padrão pedagógico socialmente construído nos currículos homogeneizantes. A prática dialógica se contrapõe à ótica homogeneizante escolar, que foca na deficiência intrínseca do indivíduo, e não na falha do sistema escolar. A pedagogia fundada no diálogo proporciona condições adequadas de promover a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. Essa nova perspectiva inclusiva muda o foco das ações pedagógicas relacionadas à concepção de deficiência crônica para o diálogo como sujeito em seu desenvolvimento e preferências de aprendizado.

As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, já que tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias[...], constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos. (UNESCO, 1994, p. 8-9).

### Comentários conclusivos

Nossas considerações finais, a partir dessa reflexão, indicam que a mediação equoterápica pode favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem escolar da criança com autismo como um todo. O processo da equoterapia na inserção da criança autista, como praticante-aluno nas práticas equoterápicas, concomitantemente à aprendizagem da cultura escolarizada, rompeu com a separação preconceituosa dos agentes escolares e permitiu a reconstrução e reorientação de uma nova semântica escolar da criança, que pode se desenvolver integralmente, participar do cotidiano da escola e ter autonomia social.



Acreditamos que é a escola que tem que se adequar para atender a todos, incluindo aqueles que apresentam alguma deficiência ou condição atípica de desenvolvimento e aprendizagem. Deve-se tomar por referência a Declaração de Salamanca para a inclusão de todos, como forma de anulação do projeto de currículo homogeneizante, único, em que a segregação assume uma atitude não educacional.

Dessa forma, é razoável pensar que a equoterapia coexiste com distintas formas de intervenção, no que se refere à função do Outro, de acordo com um outro modo de educar. Em cada um dos momentos históricos da equoterapia produziram-se necessidades educacionais e/ou terapêuticas indispensável à busca dos sentidos atuais da equoterapia, assim como novos sentidos e atuações para a equoterapia mediar as dificuldades que as crianças com TEA enfrentam na escola quando precisam de suportes para se embrenharem no mundo público da cultura escolarizada.

## Referências

BAKTHIN, Mikhail. *Estética e criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BATISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). *Autismo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-20.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

GLAT; Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Vilela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 15-36.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Tereza Cristina. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-11.

PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



## Capítulo 9

# 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*

Neste capítulo, apresentamos um estudo que considera a participação da criança, de sua família e professores no processo de inclusão escolar. Trata-se de Biel,<sup>1</sup> com baixa visão, em consequência da toxoplasmose congênita<sup>2</sup> e leve atrofiamento do braço esquerdo, advindo de uma paralisia cerebral, mas que não foi considerada como desencadeadora de suas necessidades educacionais especiais. No momento do estudo, Biel estava matriculado em sala regular do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Barretos-SP.

---

<sup>1</sup> Nome fictício.

<sup>2</sup> A Toxoplasmose Congênita é uma das infecções mais temidas e prevalentes durante a gravidez, devido ao risco de acometimento fetal. Seus estudos têm longa tradição com animais de laboratório e maiores dificuldades nas pesquisas com humanos, principalmente de foco qualitativo, pelo extremo poliformismo genético e heterogênico da nossa espécie e que conduz à necessidade de novas metodologias de pesquisa. Suas consequências são constatadas em vários aspectos do desenvolvimento humano; na literatura, há estudos sobre seus efeitos no comportamento, na personalidade, no fenótipo, na performance psicomotora; mudanças na concentração de dopamina no cérebro e, possivelmente, morfológicas; assim como da concentração de estrógeno e testosterona ainda durante a gestação; e, ainda, sobre possíveis relações entre toxoplasmose e inteligência, educação e memória (FLERG, 2007, 2013; ISABEL, COSTA; SIMÕES, 2007).

Partindo de nossas experiências anteriores, consideramos a importância da participação da própria criança, representante(s) de sua família e profissionais da escola para compreendermos: a) um pouco mais a respeito de suas relações nos contextos família e escola; b) a possibilidade de a toxoplasmose ter sido desencadeadora das necessidades educacionais especiais (NEEs) do aluno em processo de inclusão; e, ainda, c) se havia inclusão efetiva ou exclusão velada<sup>3</sup> do aluno com deficiência pelos diferentes envolvidos.

Assim, destacamos a importância da relação família-escola para o desenvolvimento humano, para a educação em geral e para todo o processo de inclusão escolar (MACIEL; BARBATO, 2015), ao descrevermos um estudo de caso específico de processo inclusivo iniciado a partir das sequelas da toxoplasmose congênita.

Apontando as possíveis ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais, consideramos a importância do uso de instrumentos que permitam conhecer melhor as relações estabelecidas e como elas estão sendo interpretadas pelos participantes, ou seja, pela própria criança, sua família – neste caso representada pela mãe – e seus professores. Com este estudo, pretendemos colaborar na elaboração de futuras propostas de intervenção para melhorias nos processos de inclusão em casos como o de Biel.

### Importância das relações família-escola na efetivação do processo de inclusão

Família e escola compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam na formação da pessoa, com ou sem deficiência. A família é o primeiro contexto de desenvolvimento do ser humano, e a escola é uma importante agência social

---

<sup>3</sup> Expressão utilizada por Martins (2013), partindo da suposição da vivência, em escolas públicas e regulares, de uma exclusão velada que estaria sendo designada pela sociedade de inclusão. A autora encontrou, nos dizeres dos próprios alunos, aspectos que demonstravam que, embora a inclusão parecesse algo estabelecido, a exclusão ainda se fazia presente naquele contexto.

promotora desse desenvolvimento e da construção do saber (DESSEN *et al.*, 2007; KELMAN, 2010). No processo de inclusão escolar, faz-se ainda mais necessária a valorização das relações entre esses dois contextos com funções primordiais no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, pois sabemos que se relacionam entre si e, atualmente, suas funções são mais difusas, embora complementares: escola e família, juntas, podem auxiliar as crianças contemporâneas a lidarem com os desafios cotidianos (CAMPOS-RAMOS, 2016; FERNANDES, 2015).

Entre as funções da família está a de socializadora (CAMPOS-RAMOS, 2008; CAMPOS-RAMOS; DESSEN, 2010). Ela medeia padrões, modelos e influências culturais; transmite valores, crenças, ideias e significados, colaborando com a construção dos modos como seus membros aprendem, enxergam e significam o mundo, estabelecem relações sociais e coletivas, lidam com diversidades e adversidades da vida como a própria deficiência e resolvem conflitos. A escola, por sua vez, é um ambiente multicultural, onde ocorrem relações mútuas de trocas de conhecimentos; ao considerar o conhecimento prévio dos educandos em desenvolvimento, sistematiza novos conhecimentos e formas de ensinar, visando o desenvolvimento global e propiciando variadas formas de aprendizagem, da memória, criatividade, associação de ideias, organização e sequência de conhecimentos, e raciocínio lógico (CERQUEIRA-SILVA; DESSEN, 2014; DESSEN *et al.*, 2007; KELMAN, 2010).

Questões como a motivação para os estudos e o rendimento escolar têm sido relacionadas a certos aspectos das dinâmicas da vida familiar, tendo em vista que suas relações podem refletir em outros ambientes que seus membros frequentam, sendo benéficas ou não, por exemplo, no processo de escolarização e inclusão escolar das crianças. Sendo assim, o relacionamento família-escola, em casos de inclusão escolar, é ainda mais desafiador (CAMPOS-RAMOS, 2016; FERNANDES, 2015).

Diante da complexidade das funções competentes à família e à escola, torna-se necessária a união de suas forças para vencer o desafio do desenvolvimento, da educação e da inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs). A presença contínua de ambas é essencial para a permanência desses alunos nas instituições de ensino,

propiciando desenvolvimento humano e inclusão escolar, como no estudo de caso de Biel, que apresentamos neste capítulo. Contar com a família do participante – no caso representada pela mãe – na pesquisa e na vida escolar, por exemplo, foi essencial para conhecermos detalhes específicos, a que dificilmente teríamos acesso de outras formas, a respeito de aspectos de seu desenvolvimento – como aqueles ligados à toxoplasmose e à baixa visão – e do processo de inclusão escolar, como veremos a seguir.

### Ligações entre toxoplasmose congênita, baixa visão e necessidades educacionais especiais no caso de Biel

De acordo com informações trazidas pela mãe, Biel nasceu de parto prematuro devido a complicações durante a gestação. A mãe era soropositiva para *Toxoplasma gondii*, um parasita intracelular que pode ser contraído através da ingestão de alimentos contaminados; contato com cães, gatos ou transfusão sanguínea (FERNANDES; CAMPOS-RAMOS; SILVA, 2016). A toxoplasmose congênita é uma infecção causada por esse protozoário, contraída pela mãe e transmitida ao feto, ou seja, por transmissão congênita, através de passagem transplacentária, quando a mãe contrai a infecção pouco antes ou durante a gestação ou, mais raramente, quando as gestantes cronicamente infectadas têm um comprometimento imunológico importante, permitindo que a doença volte a se manifestar de forma aguda (KAWASAKI; CARVALHO; LUCAREVSCHI, 2006).

As infecções fetais resultam, principalmente, de duas circunstâncias: por transmissão congênita ou por meio de reativações da infecção latente durante disfunções imunes. Os quadros clínicos fetais graves aparecem quando a infecção materna ocorre no início da gestação, podendo levar a abortamento, morte fetal ou anomalias congênitas (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001; GIFFONI, 2007; WILSON; SANDE, 2004). No caso da mãe de Biel, a toxoplasmose congênita estava em fase de dormência, sendo descoberta pelos médicos aos quatro meses de gestação, quando entrou em fase de recrudescência.

O tratamento da criança infectada deve ser iniciado precocemente, assim como a mãe de Biel relatou ter ocorrido – “imediatamente” à descoberta pelos médicos –, e se prolongar até no mínimo um ano de idade, devendo ser ininterrupto até os dois anos de vida nas crianças com sequelas cerebrais, auditivas e oculares, pois pode-se minimizá-las e melhorar o prognóstico (ECOCHARD *et al.*, 1996). No entanto, no Brasil, há poucos programas sistematizados para o controle da toxoplasmose congênita na rede pública de assistência à gestante e à criança, em alguns municípios (MITSUKA-BREGANO; LOPES-MORI; NAVARRO, 2010), embora considerado um problema de saúde pública (MOURA *et al.*, 2016). Os sintomas comumente descritos na literatura são: deficiência intelectual, paralisia cerebral, surdez e coriorretinite ativa. Dentre outras manifestações, a coriorretinite por toxoplasmose na gestação é uma das causas congênitas da baixa visão, descrita como prevalente e com risco de novas complicações na retina, que podem até conduzir à cegueira. Nas formas graves, pode haver lesões oculares, como: inflamação e degeneração da retina, estrabismo, catarata, fotofobia, cegueira e irite, além de déficit visual, por acentuada destruição da retina (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001; ISABEL, 2006; KAWAZOE, 2004; RODRIGUES, 2013).

A visão nos fornece grande proporção das informações sensoriais e, ainda, promove interações da pessoa (MAZARRO, 2008) com o outro e com o mundo circundante. A formação da imagem visual depende de uma rede integrada e de estrutura sistêmica e complexa, na qual os olhos são apenas parte, envolvendo aspectos fisiológicos, função sensório-motora, perceptiva e psicológica. A capacidade de ver e interpretar imagens visuais depende da função cerebral de receber, através dos olhos, imagens captadas do ambiente que cerca o indivíduo, codificá-las, selecioná-las, armazená-las e associá-las (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001).

No entanto, dados da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2021) demonstram a existência de cerca de 40 milhões de pessoas com deficiência visual no mundo. Biel encontra-se, estatisticamente, dentro de uma taxa de incidência de deficiência visual que, no Brasil, deve estar entre 1,0 a 1,5% da população; com estimativa de uma entre 3 mil crianças para a cegueira infantil e de uma entre 500 crianças para a baixa visão, observando-se

que esta corresponde a 80% dos casos e, 20%, a pessoas totalmente cegas (BRUNO; BATISTA DA MOTA, 2001; RIBEIRO *et al.*, 2014).

No Decreto nº 5.926, de 2 de dezembro de 2004, que considera pessoa com deficiência aquela que apresenta comprometimento de natureza auditiva; visual (sensorial); física; mental (intelectual) e múltipla, no artigo quarto, inciso III, a deficiência visual é definida como:

[...] cegueira na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60 graus; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, art., inciso III).

Considerando-se prováveis causas, prognósticos e graduação de níveis, a cegueira pode ser tratada como situação irreversível de diminuição da resposta visual, em razão de causas congênitas ou hereditárias, mesmo com tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A perda da função visual pode ser influenciada, também, por fatores ambientais inadequados, com prejuízos trazidos por comprometimentos nas funções do olho, através de traumas, afecções congênitas ou adquiridas. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda – caso dos indivíduos com baixa visão, como Biel – e cegueira, com ausência total da resposta visual (RAPOSO; CARVALHO, 2010).

A baixa visão é uma das alterações possíveis da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade a contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual. Pessoas com baixa visão, segundo pressuposto no Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual do Ministério da Educação (MEC), são aquelas que apresentam condições de indicar projeção de luz, isto é, conseguem mostrar a direção de onde a luz provém e sabem distinguir tons (BRASIL, 2001).



Os fatores potencialmente causadores da baixa visão são as formas congênicas ou adquiridas. Mediante nosso estudo do caso de Biel, consideramos que caiba aqui destacar as causas congênicas, que segundo Bruno e Batista da Mota (2001, p. 40) são:

- coriorretinite por toxoplasmose na gestação;
- catarata congênita (rubéola, infecções na gestação ou hereditária);
- glaucoma congênito (hereditário ou por infecções);
- atrofia óptica por problema de parto (hipoxia, anoxia ou infecções perinatais);
- retinopatia da Prematuridade, grau III, IV, V (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro ou por excesso de oxigênio na incubadora);
- degenerações retinianas (síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes);
- deficiência visual cortical (encefalopatias, alteração de sistema nervoso central ou convulsões).

De acordo com o relato de um caso semelhante, de um homem com 30 anos de idade com sequelas de toxoplasmose congênita na visão, Vieira *et al.* (2018) descreveram a possibilidade e eficiência da realização de testes psicofísicos de avaliação da acuidade visual por teste computadorizado (FrACT); avaliação do campo visual pela perimetria cinética de Goldman; avaliação da visão de cor pelas pranchas pseudoisocromáticas de Ishihara e avaliação do ordenamento de matizes Lanthony D15 desaturado, para que pudessem ser descritas, detalhadamente, as alterações visuais decorrentes da toxoplasmose ocular congênita, em relação à uma avaliação clínica clássica. Foram identificados os seguintes danos no estudo de caso relatado: alteração da acuidade visual, escotoma central no campo visual e alteração de visão de cor no olho direito, também descrito em avaliação clínica clássica, com lesão na retina central. Curiosamente, apesar de recomendações médicas anteriores de procura ao oftalmologista, os autores relataram que, somente em idade escolar, de alfabetização – aos seis anos – a família do participante do estudo notou alterações efetivas na visão e buscou ajuda nesse sentido.

A perda da visão pode colaborar com a diminuição da capacidade de adaptação da pessoa no âmbito educacional e atividades cotidianas sociais, resultando em prejuízos para o indivíduo, se o contexto não estiver adequado às suas necessidades especiais, como no caso de Biel, quando crianças acometidas por toxoplasmose congênita com baixa visão participam de processos inclusivos escolares. De acordo com o MEC (2001), seu processo educativo se desenvolveria, principalmente, por meios visuais, com a utilização de recursos específicos.

Lembramos que, no caso de Biel, há também uma deficiência física, um leve atrofiamento do braço esquerdo, considerada secundária na motivação de seu processo de inclusão escolar, mas que não deixa de ser uma perda ou restrição da capacidade de movimento, que pode ter surgido em decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou malformações congênicas e adquiridas. A deficiência física pode se apresentar de duas formas: a) paralisia, ou perda da capacidade de contração muscular voluntária, por interrupção funcional ou orgânica em um ponto qualquer da via motora, que pode ir do córtex cerebral até o próprio músculo; ou b) paresia, que alude ao movimento limitado ou diminuído, no que diz respeito à força muscular, precisão ou amplitude do movimento; nesse caso, as afecções que afetam o sistema muscular causando deficiência física podem ter diferentes origens, inclusive, a paralisia cerebral, que foi citada no relato da mãe de Biel e que pode estar ligada à própria toxoplasmose (BONAMETTI *et al.*, 2010).

Assim como os alunos com problemas de visão, crianças com deficiências físicas podem não apresentar movimentos ou ter movimentos alterados em alguma ou muitas partes de seu corpo, desencadeando necessidades educacionais especiais, dentro de um processo escolar inclusivo; no entanto, no caso de Biel, o leve atrofiamento do braço esquerdo não era considerado como desencadeador deste processo.

A inclusão escolar constitui-se um desafio a ser enfrentado pelos governos, pela família, pela escola, pelos professores e alunos, na medida em que, como um processo contínuo, depende da contribuição de todos e das suas relações, em que são proporcionadas condições para o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com NEEs ou alguma

deficiência em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano às diferenças e a dignidade, no sentido de que lhe sejam proporcionadas condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte do segmento escolar (KELMAN, 2010).

Em relação à baixa visão, como no caso de Biel, para que a inclusão escolar se estabeleça de forma efetiva – ou seja, para que permaneça na escola e nela aprenda e se desenvolva – é necessário que as instituições de ensino proporcionem ferramentas que deem aos alunos condições de acessibilidade aos conteúdos curriculares, ou seja, os meios visuais e recursos citados anteriormente. Siaulys (2006, p. 38) indica algumas dessas condições:

[...] ampliação de textos; *softwares*; cadernos com pautas ampliadas; lápis e canetas com grafites mais escuros; pranchas de plano inclinado; guias para leitura; lentes especiais; sistemas de ampliação de imagens, enfim, adaptações em materiais e recursos especiais.

O termo “inclusão” veio substituir o termo “integração” por volta dos anos 1990, associado à ideia de inserção de alunos com dificuldades prioritariamente em classes comuns. O termo “normalização” pressupõe que havia a ideia de que todas as pessoas com necessidades especiais teriam o direito inalienável de experienciar um estilo de vida considerado normal à sua cultura e viver equitativamente com coetâneos. Ainda na década de 1970, surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), o *mainstreaming* – em português, integração –, diferente da definição usual dos dicionários, usada por Mendes (2006), que designa a colocação de estudantes com deficiência em instituições de ensino com um mínimo de restrições, ofertas de serviços educacionais especiais e regulares coordenados e a promoção de situações escolares que favorecessem a convivência com grupos sociais de idades equivalentes, de forma a evitar a segregação das crianças com alguma deficiência (MENDES, 2006).

Algumas iniciativas em prol da inclusão foram realizadas com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), segundo a qual se presume

que qualquer discente que esteja experimentando dificuldades escolares temporárias ou permanentes, em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais, é considerado um aluno com NEE; prevê, ainda, possibilitar o acesso das crianças e jovens com deficiência às escolas regulares, fazendo com que as instituições educacionais busquem adequar-se às especificidades de tais alunos. Um dos focos principais é a prevenção de atitudes discriminatórias, objetivando a construção de uma sociedade inclusiva, tendo como um de seus objetivos centrais a promoção de uma educação para todos (GLAT; FERNANDES, 2005).

No Brasil, a inclusão de alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, já era prevista na Constituição da República (1988), tendo sido preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996. Além disso, as diretrizes do MEC, na sua Política da Educação Especial (MEC/SEELP, 1994), indicavam como prioridade o apoio ao sistema regular de ensino para inserção de alunos com deficiência, mediante o financiamento de projetos institucionais voltados a ações inclusivas, o que é reiterado nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MIETO; MENDONÇA; SILVA, 2010).

A inclusão escolar de alunos com deficiências no sistema regular de ensino está assentada no contexto das propostas de “educação para todos”. Ou seja, no direito que toda criança tem à educação, fundamentado no Princípio da Inclusão e na Ética da Diversidade (BRASIL, 2004). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, apregoa, em seu art. 4º, inciso I e IV, na redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 que: “o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia do ensino básico e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Assim sendo, todas as crianças, sem distinção e discriminação, têm direito de estar matriculadas e ingressarem nas Unidades Escolares, mas ainda encontram muitas dificuldades para nelas permanecerem.

A viabilização desses meios pela escola e sua utilização por profissionais da educação e familiares podem possibilitar melhor desempenho escolar e cotidiano do aluno com baixa visão como, por exemplo, o lugar

que Biel se sentava na sala de aula. Viabilizar o acesso à informação para que o aluno com baixa visão aprenda e se desenvolva caracteriza-se como ferramenta de acessibilidade e inclusão escolar.

### O estudo do processo de inclusão escolar de Biel

Para realização do estudo de caso de Biel, utilizamos a abordagem da pesquisa-ação, em que as informações construídas são utilizadas para elaborar possíveis intervenções no próprio contexto escolar inclusivo, para colaborar com os resultados da inclusão escolar do aluno com desenvolvimento atípico, nesse caso, com baixa visão e leve atrofiamento do braço esquerdo.

O ponto de partida do professor pesquisador tem a teoria como lente que amplia sua visão. Portanto, a pesquisa-ação mostrou-se uma metodologia adequada para esse estudo de caso, por ser realizada em sua ação na prática social, na escola. Na pesquisa-ação os problemas são de ordem prática, na busca por soluções ou transformação da situação real, atual para outra, final, desejada, ideal. Em uma fase exploratória, é necessário apreciar a viabilidade desse tipo de intervenção, detectando apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas, dificuldades e, também, potencialidades (QUEIROZ; MUNHOZ; MACIEL, 2012; THIOLENT, 1994).

O pesquisador pode decidir e aceitar o desafio com expectativas mais reais, estabelecendo os principais objetivos da pesquisa, que dizem respeito aos problemas prioritários: em nosso caso, as interpretações dos participantes a respeito de suas relações, a toxoplasmose congênita e a inclusão escolar de Biel; o campo de observação – a escola; os participantes, descritos a seguir; e o tipo de ação. O tema e os problemas inicialmente selecionados poderão ser enquadrados em um marco referencial mais amplo, acerca da problemática e das críticas no contexto científico atual (QUEIROZ; MUNHOZ; MACIEL, 2012; THIOLENT, 1994).

Optamos pelo estudo de caso, que é uma forma de analisar o objeto de estudo em seu próprio contexto, permitindo sua melhor compreensão. Assim, a pesquisa é um estudo de caso ancorado na metodologia

qualitativa, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, para descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, neste caso, a fim de que pudéssemos analisar se ocorria o processo de inclusão, efetivamente (PINHEIRO, 2009), ou se havia indícios de exclusão velada (MARTINS, 2013).

As informações construídas durante a pesquisa incluem relatos de observação, transcrições das entrevistas, análises de documentos e demais informações disponíveis, valendo-se da triangulação de técnicas para que nos aprofundássemos na compreensão do fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

Este estudo foi realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em Barretos-SP, que oferece Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA); possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 11 Salas Regulares (SR), onde se faz acompanhamento e inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Participaram da pesquisa: o aluno Biel, de oito anos de idade, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental, acometido por toxoplasmose congênita, com baixa visão, braço esquerdo levemente atrofiado e participante do processo de inclusão escolar em Sala Regular (SR), Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especializado (AEE); Maria, mãe do aluno; Cris, professora de Biel na sala regular; Jack<sup>4</sup>, professora do Biel no AEE e o pesquisador.

Para o início de construção das informações, na fase inicial do estudo, os participantes foram abordados informalmente; os objetivos da pesquisa foram explicados e perguntamos se havia interesse em participar. Ao aceitarem, eram orientados e esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e solicitados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Utilizamos como critério o aceite da família do aluno para participar da pesquisa; a circunstância do pesquisador ser seu professor,

---

<sup>4</sup> Todos os nomes são fictícios.

considerando sua conduta em sala de aula e a presente afinidade na relação professor-aluno (pesquisador-participante); a mãe ser presente na escola cotidianamente, com visível acompanhamento do aluno e facilidade para realização de abordagens e entrevistas. Todos os professores participantes faziam parte do quadro de docentes da mesma unidade escolar, lecionando para Biel em algum momento. Entendemos que eles contribuíam mutuamente para o processo escolar inclusivo, e que o papel do professor se mostrou primordial no que se refere à organização dos espaços e ao planejamento das atividades de ensino, considerando-se o funcionamento visual singular a cada pessoa, que exige adequações específicas na escola, na sala de aula ou individualmente, para o desenvolvimento das atividades pessoais ou escolares dos alunos com baixa visão (RAPOSO; CARVALHO, 2010).

Foram utilizados os seguintes materiais: gravador; câmera fotográfica; cartolina, giz de cera e canetinha. Os instrumentos para construção das informações, por sua vez, constituíram-se de: roteiros de pesquisa e diário de campo, elaborados pelos autores para este estudo, incluindo especificidades da pesquisa com crianças (CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014), para verificarmos a existência ou não de relato, pela criança participante, de sentimento de exclusão por parte dos alunos regulares e professores ou por si próprio e sentimento de pertencimento (ou não) à sala regular.

Para melhor contemplarmos a participação de uma criança com baixa visão, buscamos na prática e na literatura um instrumento que pudesse auxiliar. Adaptamos para isto a técnica do desenho do par educativo, já anteriormente utilizada pela primeira autora na clínica psicológica e psicopedagógica, para explorar as relações da criança com o outro (pares, professores, o próprio conhecimento), no universo escolar. Na revisão da literatura sobre o desenho do par educativo, foram encontrados os trabalhos dos argentinos Olivero e Palacios (1985) e Muñiz (1987) e, entre os brasileiros, Gola (1999), Duarte *et al.* (2002), Amaral (2010) e Lira e Enricone (2011). Para sua precursora, Muñiz (1987, p. 48), há diferentes níveis de interpretação dos desenhos do par educativo, dentre outros aspectos:

[...] observar características atribuídas pelas crianças aos personagens professor e aluno, tais como superioridade, inferioridade, submissão, algumas referências a como aparecem expostos os conteúdos da aprendizagem e, finalmente, ao clima emocional característico da situação total. Veremos representadas cenas de hostilidade, inclusão ou exclusão, incomunicabilidade entre os personagens e também cooperação e integração emocional.

Muñoz (1987) discute qualitativamente as particularidades de personagens na cena vincular educativa, mas não especifica os critérios para a interpretação dos desenhos, o que permite ser analisado sob diferentes enfoques teóricos. Busca-se conhecer a relação vincular estabelecida no contexto de aprendizagem e como ela está sendo vivenciada, uma vez que o desenho fornece indicadores gráficos, interpretados segundo critérios estabelecidos e sugeridos na instrução original: “desenhe alguém ensinando a alguém aprendendo” (GOLA, 1999 *apud* SAKAI, 2012, p. 224). Para abordar o aluno em sua situação de inclusão, especificamente de baixa visão, adequamos para a seguinte instrução: “Desenhe você e sua turma, na sala de aula, aprendendo algo que um(a) professor(a) está ensinando”, oferecendo-lhe uma folha maior do que a usual. Para entrevistar os professores participantes, foram elaborados questionários para caracterização e roteiros de entrevistas sobre o processo escolar inclusivo do aluno, a partir dos objetivos de pesquisa. O material gravado foi transcrito e os assuntos abordados foram categorizados de acordo com os objetivos propostos e as informações trazidas pelos diferentes participantes.

Apresentamos a seguir nossos resultados, em diálogo com os objetivos propostos para o estudo, a discussão e análise das informações construídas com os participantes mediante a revisão de literatura, subdividindo-os em três aspectos:

- a importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e o processo de inclusão;



- a toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno;
- a existência de inclusão efetiva ou exclusão velada.

a) A importância das relações família-escola, professor-aluno, aluno-alunos, para o desenvolvimento e a inclusão de Biel

Observamos a constante presença da mãe no cotidiano escolar, ao levar e trazer o aluno, e demonstrar bom relacionamento com as professoras, além de acreditar no processo inclusivo para o desenvolvimento do filho, em aspectos sociais e individuais:

[...] eu quero um futuro melhor pra ele, pra ele estudar, se formar, depois que ele fizer tudo isso aí, ele segue a carreira que ele quiser, ele fala muito que quer ser jogador de futebol, tá certo que hoje tem muitos jogadores com certa deficiência né, os paralímpicos, mas você tem que se esforçar para fazer os exercícios porque aquela mãozinha dele funciona se ele quiser, falta exercício porque ele não consegue assim, ela tem que movimentar, ele não consegue pôr ela pra exercitar...

A mãe conta, a respeito da dinâmica familiar e do comportamento do aluno Biel em casa e na escola, que vivem ela e o padrasto de Biel, e é ela quem tem maior contato com a criança. Notamos que também é ela quem participa de sua vida escolar e das solicitações para participação na pesquisa:

[...] na minha família sou eu, ele e o padrasto dele, mas o contato dele com o padrasto é muito pouco porque o padrasto passa o dia todo fora...

Ela o considera dependente para fazer suas atividades. Ao indagá-la sobre as lições de casa, por exemplo, diz: “[...] *ele não é independente... só vai fazer se eu for junto...*”.

A respeito das relações de Biel em casa e na escola, a mãe o vê com condutas semelhantes, de negação, nos dois contextos:

[...] é da mesma forma da escola: a palavrinha não pra ele, se ele falar que não quer fazer aquilo, ele não faz; emburra, dá piti dele, joga as coisas, começa a se bater, bate nas paredes; se você vai recriminar ele, ele joga o que tiver na mão em você. [...] na escola ele emburra, a professora fala que ele emburra.

Ao perguntar à professora regente a respeito de sua relação com o aluno, ela destaca a relação difícil com o aluno, que considera ter os mesmos direitos dos outros e algumas dificuldades:

[...] minha relação com ele é difícil, porque ele está acostumado com professores que fazem tudo que ele quer e comigo eu não faço tudo o que ele quer, eu falo pra ele: “ó, você tem os mesmos direitos que os outros...”; ele tem dificuldade de respeitar autoridade, de obedecer a ordens e seguir comandos, principalmente quando vai contra a vontade dele, ele não sabe negociar, é muito difícil negociar com ele...

A professora regente relata, ainda, que o “comportamento indisciplinado” do aluno tem prejudicado a relação ensino-aprendizagem e que “[...] a mãe ajuda muito, porque ela me entende, interage muito nesse sentido, só que ao mesmo tempo a mãe às vezes fica com dó e passa a mão na cabeça...”. Práticas educativas baseadas em permissividade e superproteção, como as citadas pela professora regente em relação à mãe de Biel e outros professores, são apontadas nos estudos de Cerqueira-Silva e Dessen (2014), com familiares de crianças com necessidades educacionais especiais.

No entanto, a professora regente considera a importância da participação da mãe, das orientações da escola dadas a ela – e que esta segue – e a efetividade dos atendimentos que a criança realiza fora da escola. É comum que as escolas solicitem o comparecimento das famílias para que busquem solução para os problemas que consideram ser dos alunos,

fora do ambiente escolar ou a respeito de sua participação e seu envolvimento com a escola (CAMPOS-RAMOS, 2016).

De modo diferente, ao ser questionada como se estabelecem suas relações com o aluno, a professora do AEE responde:

Eu percebo que ele gosta muito de mim como eu também gosto dele, só que ele tem dificuldade de escutar o *não*, se eu falo um não para ele, ele emburra sabe, mais aí eu vou conversando, vou explicando o porquê do não e ele vai e faz.

A respeito da relação com outros alunos na sala de aula, a professora regente apontou algumas dificuldades:

Já foi muito ruim, péssima, péssima, eu não conseguia colocar ele em grupo nenhum, ninguém aceitava ele, chegavam a virar de costas para ele... acontece com ele é que de vez em quando ele dá chute, dá uns tapas nos outros, é que ele tem muita força física, apesar da deficiência dele, ele tem muita força física... os meninos respeitam muito ele, não batem nele, mas ele agride as crianças. Então eu tenho sempre que estar mediando com ele ali e os meninos pararam de rejeitar ele um pouco... mas eu sinto que eles excluem ele, se eles puderem não colocar ele no grupo eles não colocam, eu formo os grupos e coloco ele no grupo que eu quiser... e para mim é uma forma de exclusão...

Ao perguntar à professora do AEE sobre a relação com outros alunos na sala de aula, no entanto, ela responde: “[...] percebo que, assim, a relação dele com os outros também é muito boa, as crianças sempre procuram ajudar ele, ele interage com todos na sala de aula...”.

Notamos a expressão do sentimento de exclusão do aluno por parte dos alunos regulares, expressa pelo próprio aluno no relato sobre seu desenho e da professora regular, talvez pelo fato de agredi-los, supondo-se, ainda, que isso ocorra por sentir-se excluído por eles na sala de aula, num processo de retroalimentação. A professora regente diz mediar as relações entre Biel

e os alunos regulares, no entanto, poderia considerar mais suas aptidões e inseri-lo gradativamente nos diferentes grupos formados, senão, agressividade e indisciplina estarão presentes em seu processo inclusivo.

Nas palavras da mãe, “[...] os meninos se prontificavam em ajudar ele, abrindo apostila pra ele, mas, devido alguns acontecidos, os alunos andaram se afastando dele, mas agora estão voltando de novo a se unir com ele...”. Sobre seus amigos, o próprio Biel responde “o O. é meu amigo”, o pesquisador pergunta “E as outras crianças?”, Biel diz “mais ou menos”. O pesquisador questiona “Eles te ajudam?”, Biel responde “eles me ajudam”.

Como vimos, um dos focos principais da inclusão escolar é a prevenção de atitudes discriminatórias, objetivando a construção de uma sociedade inclusiva, que tenha como um de seus objetivos centrais a promoção de uma educação para todos (GLAT; FERNANDES, 2005). Nesse caso, especificamente, há necessidade de rever suas interações com os pares e com a professora regente, que deve considerá-lo em sua singularidade, para que, dessa forma, possa ocorrer sucesso em seu processo inclusivo.

Na escola, destaca-se a função de mediador do professor que, ciente das experiências de seus alunos em outros contextos, pode empregar esse conhecimento a favor da própria construção do conhecimento e possa atuar mais efetivamente (CAMPOS-RAMOS, 2016).

Acreditamos que as relações dos adultos com o participante devam se estabelecer de forma dialógica, já que este é relutante a algumas normas, como enfatizado pela professora regente, mas compreende e modifica sua resposta perante as especificações da professora do AEE. Notamos similaridade nos conflitos de Biel – não ter limites, não aceitar negação, emburrar, negar-se a realizar as atividades propostas, parecer gostar de se sentir vítima em situações cotidianas – tanto com a mãe, como com a professora regente, no entanto, observamos uma relação mais harmônica entre o participante e a professora do AEE, pois ela preza pelo diálogo, mediando os conflitos, considerando suas aptidões e explicando ao participante o porquê dos “nãos”, fazendo com que ele entenda e participe de suas propostas e não ocorra o que Martins (2013) notou em seus estudos: alunos com necessidades educacionais especiais transitando entre identificar-se como sujeitos inferiores por suas limitações,

sendo por vezes vistos como incapazes, olhados com pena e adotando posicionamento de vítimas e reproduzindo estereótipos e preconceitos.

Outra suposição é a de que sua relação com a professora do AEE é menos conflituosa do que com a professora regente, com quem passa mais tempo e, portanto, se estabelecem mais frequentemente relações de negação. Sua relação com a mãe tem sido conflituosa justamente pelo fato de o aluno não aceitar negação e punição em relação a suas atitudes consideradas incorretas. Portanto, se faz necessário e importante que haja, nesse tipo de situação, comunicação e manutenção de relações de confiança e compreensão (CAMPOS-RAMOS, 2016).

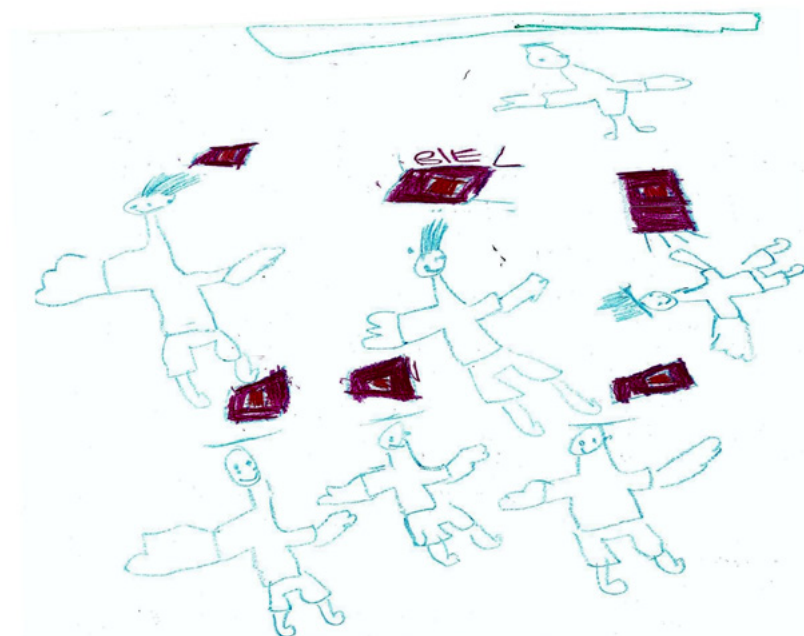
#### b) A toxoplasmose congênita como inicializadora do processo inclusivo do aluno, relacionando seu acometimento às NEE

A esse respeito, a mãe conta que o participante foi acometido por toxoplasmose congênita, descoberta pelos médicos aos quatro meses de gestação: “a toxoplasmose não chegou a afetar tanto ele porque estava adormecida, e, o médico falou pra mim, ó mãe ele não ficou cego porque ela (toxoplasmose) estava adormecida e outra, ele poderia vir com má-formação [...] como ela estava adormecida não afetou tanto, foi só mais a visão mesmo, teve descolamento de retina, hemorragia e aquele olho direito dele só têm 40% da visão...”, sendo esta patologia inicializadora da baixa visão e seu processo inclusivo escolar. O leve atrofiamento do braço esquerdo deve-se, segundo a mãe, à paralisia cerebral durante a gestação: “[...] Ele teve, devido a minha pressão alta, né, ele teve falta de oxigênio, né, então causou a paralisia cerebral, mas como ele foi tirado antes, não afetou tanto, para diminuir mais a mobilidade dele...”.

O participante reconhece a necessidade e o motivo dele precisar se sentar próximo à lousa, atribuindo isso à sua dificuldade de enxergar. Ao ser questionado porque estaria sentado ali, o participante, apontando em seu próprio desenho (figura 1), responde: “Eu não posso sentar aqui porque aí eu não consigo enxergar na lousa”. Observamos que ele apresenta baixa visão causada pela toxoplasmose congênita, necessitando

de ferramentas de mediação, como óculos, apostila ampliada, carteira próxima à lousa e sentar-se no centro da sala para visualizar a escrita na lousa. Além disso, a professora do AEE, fazendo curso de Braille na área da Educação Inclusiva, ensina-o para Biel, além do uso do DOSVOX, um sistema operacional que permite que cegos utilizem um microcomputador comum para desempenhar uma série de tarefas, adquirindo assim um nível mais alto de independência nos estudos, ferramentas que podem facilitar os processos de comunicação.

**Figura 1:** Desenho do participante em situação escolar



Fonte: Fernandes (2016).

As informações obtidas na literatura, além daquelas trazidas pela mãe e pela própria criança, confirmam a suposição de que a toxoplasmose congênita atua como inicializadora de seu processo inclusivo escolar, tendo em consideração que as consequências para o feto dependem do período da gestação, pois, a infecção nos primeiros meses aparece com consequências

mais graves, podendo levar ao abortamento, à morte fetal e a anomalias congênitas e acentuada destruição da retina (déficit visual) (GIFFONI, 2007; KAWAZOE, 2004; RODRIGUES, 2013). No participante, a baixa visão causada pela toxoplasmose congênita foi descoberta aos quatro meses de gestação, deixando-o com 40% da acuidade visual no olho direito, por descolamento da retina, levando-o a usar óculos diariamente.

Em nenhum momento da entrevista o participante traz sentimento de repulsa à escola, podendo-se inferir que, assim como apontou a mãe, este goste de estudar nela; ele chega mesmo a afirmar em sua fala que consegue aprender. Ao ser questionado sobre o que o professor está ensinando, ele responde: “Ciências”. O quê de ciências? “Dinossauros”. Quem consegue aprender o que o professor está ensinando? “Sim, Eu, o O., o M., a L. e o G. M.”. “E quem é esse professor? “tio Dione” (professor pesquisador). Todos irão conseguir aprender? “Sim, menos esse aqui (aponta para um dos alunos) que quase toda hora ele está dormindo”.

Na explicação dele, percebemos que sabe qual é a disciplina, demonstrando interesse pelas aulas de ciências – disciplina na qual o pesquisador é o professor – e o tema estudado (dinossauros); refere-se ao professor e aos amigos pelo nome, acredita que aprenderão, inclusive ele, mas entende que um dos alunos não irá aprender porque fica dormindo, ou seja, podemos inferir que, na opinião dele, também é necessário que o próprio aluno esteja alerta para aprender, não bastando que a mãe o traga, que a professora o ensine e suas necessidades sejam atendidas.

c) A existência de inclusão efetiva ou exclusão velada do aluno por si mesmo, pelos alunos regulares e professores

No caso de Biel, não há indícios de exclusão do aluno por si próprio, mas, observamos a expressão do sentimento de exclusão do participante por parte dos alunos regulares quando há trabalhos em grupo, pelo fato de ele ser imperativo com relação a suas ideias, em detrimento das de outros, e os alunos regulares não aceitarem passivamente suas imposições. Quando perguntado ao aluno se ele tinha amigos, responde:

“mais ou menos” e dentre os cinco alunos que ele desenhou aponta somente um como seu amigo. Ao perguntar se eles o ajudam, responde: “sim”, também apontando somente um dos cinco alunos.

Em relação à opinião da mãe, ao perguntar se a escola tem acolhido seu filho de forma efetiva, ela responde: “sim”. Ela relata acreditar no benefício do processo escolar inclusivo do filho, ao dizer que quer muito que ele aprenda; que estude, porque é inteligente; que se forme e siga uma carreira, como ser jogador de futebol ou um atleta paralímpico. Ela quer que Biel goste da escola, adquira potencialidades necessárias para o seu desenvolvimento educacional. A mãe conta que a escola o acolheu de forma efetiva, mesmo com suas NEE, disse “[...] da escola ele nunca se queixou, mais é preguiça de vir pra escola, diz que porque vai estudar vai cansar, o braço vai doer... Mas não que ele não goste da escola [...]”.

Quanto à professora regente, ao indagá-la sobre o processo inclusivo e, mais recentemente, do atendimento psicológico pelo qual vem passando o participante, ela destacou a colaboração da professora de AEE e, principalmente, da mãe, respondendo que: “Ele foi muito bem atendido, porque ele faz aula no AEE com a professora Jack, já fazia no ano passado; a mãe é muito preocupada, muito presente, tudo que a gente pede, ela vai. Ele ‘tá’ fazendo acompanhamento agora de uns três meses pra cá, um acompanhamento psicológico na AACD...”. Ainda de acordo com a professora regente, o tratamento psicológico tem melhorado a indisciplina do aluno e tem proporcionado avanços em seu processo inclusivo.

A professora do AEE, por sua vez, ao ser indagada sobre o processo inclusivo do pesquisando: “[...] eu acho que o Biel tá bem incluso, tanto na vida escolar quanto na vida social”.

O processo escolar inclusivo da criança participante do estudo tem se estabelecido de forma efetiva, segundo os envolvidos (escola, família). Este fato vem ao encontro dos pressupostos teóricos da inclusão escolar, que constitui um desafio a ser enfrentado pelos governos, pela família, pela escola, pelos alunos e professores, na medida em que, como um processo contínuo e sistêmico, depende da contribuição de todos. Inclusão escolar é proporcionar condições para o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com NEE ou alguma deficiência visual, motora ou



auditiva em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano, às diferenças e à dignidade, no sentido de proporcionar ao aluno condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte segmento escolar (KELMAN, 2010).

### Considerações a respeito do caso de Biel

Através deste estudo, percebemos que a toxoplasmose congênita – um tema relativamente ainda pouco explorado na literatura, especialmente na área da Educação Inclusiva – é uma doença que exige cuidado especial com acompanhamento desde a gestação das mães soropositivas para *T. Gondii*, devido a sua alta taxa de acometimento fetal e patogenicidade, como neste caso, causando baixa visão, desencadeando NEEs e sugerindo a participação do indivíduo num processo escolar inclusivo. Para melhorar a aprendizagem do participante em seu processo inclusivo, há necessidade de estratégias e uso de ferramentas que beneficiem suas interações com os professores, alunos e sua mãe, bem como as relações família-escola.

O relacionamento da família do pesquisando com a escola tem se efetivado, e condiz com os pressupostos de Dessen *et al.* (2007), para quem a escola e família compartilham funções sociais, políticas e educacionais na medida em que contribuem e influenciam para a formação do sujeito, propiciando que ocorra o desenvolvimento do aluno. No entanto, acreditamos que tanto a mãe como a professora regente poderiam adotar mais diálogos com o participante e entre si para resolverem conflitos e se estabelecerem menos relações de autoritarismo e imposições, em prol do processo inclusivo do participante (FERNANDES *et al.*, 2016). Observamos que, embora existam conflitos entre a professora do AEE com o participante, com a adoção da mediação e do diálogo, há sucesso nessa relação. Nota-se que o aluno não é independente nas atividades diárias, como ir à escola e fazer tarefas escolares, e que em contrapartida a mãe tem se esforçado para entusiasmar o participante a realizá-las para que tanto a inclusão escolar se efetive como ocorram aprendizagem e desenvolvimento.

Notamos similaridade entre os conflitos relatados a respeito da relação do pesquisando com a professora regular, a professora do Atendimento Educacional Especializado e a mãe, como: falta de limites; não aceitar o “não”; negar-se a realizar as atividades propostas; colocar-se na situação de vítima em situações cotidianas; ir ao banheiro fora do horário estabelecido mesmo que já tenha ido; emburrar. Embora o relato de conflitos esteja presente, também, na relação de Biel com a professora do AEE, esta parece menos conflituosa que sua relação com a professora regente, justificada, talvez, pelo fato de ele passar mais tempo com a professora regular, pois mais frequentemente se estabelece uma relação autoritária entre adultos e criança, e não de diálogo, como com a professora de AEE.

No entanto, nota-se o sentimento de exclusão de Biel por parte dos alunos regulares, que reage de modo agressivo e imperativo em relação aos outros alunos. Um dos focos principais da inclusão escolar é a prevenção às atitudes discriminatórias, objetivando a construção de uma sociedade inclusiva, tendo como um de seus objetivos centrais a promoção de uma educação para todos (GLAT; FERNANDES, 2005) havendo, neste caso, necessidade de se trabalhar as interações entre os alunos com NEE e regulares.

Conforme a descrição da inclusão escolar proposta na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Constituição da República (1988), Lei nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e nas diretrizes do MEC em Política da Educação Especial (MEC/SEELP, 1994) e, especialmente, segundo os participantes da pesquisa – incluindo a própria criança, sua mãe e professores – consideramos que a inclusão escolar do aluno Biel, embora estivesse se estabelecendo de forma efetiva, no momento do estudo, é um processo inacabado.

Se inclusão escolar é proporcionar condições para o acesso, a permanência e o desenvolvimento do aluno com NEE ou alguma deficiência, seja ela de ordem visual, motora ou auditiva em salas regulares, pretendendo retomar o respeito humano às diferenças e à dignidade, no sentido de proporcionar ao aluno condições de acesso a todos os recursos da sociedade por parte segmento escolar (KELMAN, 2010), concluímos que estas condições parecem presentes no cotidiano escolar do aluno por parte da instituição.

Com a mãe, a relação do pesquisando tem sido conflituosa justamente pelo fato de ele não aceitar negação e punição em relação a suas atitudes consideradas incorretas. Já o relacionamento da família do pesquisando com a escola tem se efetivado harmoniosamente e condiz com a literatura, segundo a qual escola e família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem para e influenciam a formação do sujeito, impulsionando seu desenvolvimento. No caso de crianças com deficiência, seu desenvolvimento é particularmente influenciado pelo modo como a família lida com a deficiência e pelo suporte oferecido pela escola à criança (CERQUEIRA-SILVA; DESSEN, 2014; DESSEN *et al.*, 2007; FIAMENGUI-JÚNIOR; MESSA, 2007).

Além disso, tanto a professora regente como a mãe e a professora do AEE afirmam que o participante tem sido muito bem acolhido pela comunidade escolar, o que em suas concepções tornou-se fator importante para o sucesso em seu processo inclusivo.

Propomos aqui, que as professoras adotem posicionamentos reflexivos e cada vez mais dialógicos com as crianças, objetivando demonstrar ao aluno a importância do bom relacionamento com seus pares na sala de aula. No caso de Biel, ele poderia assim participar dos grupos sem ser excluído e evitar condutas mais agressivas; exemplificar a importância dos estudos para seu progresso na vida escolar, social e profissional, já que seu sonho é ser jogador de futebol.

À mãe, cuja queixa principal é que a criança participante não a respeita como ela gostaria, seria interessante a recomendação de um trabalho que a conduzisse a um autoquestionamento sobre sua conduta com ele, com auxílio de professores e outros profissionais que o acompanham, até mesmo o encaminhamento para uma psicoterapia, conforme apontado pela professora regular. Há necessidade de prosseguir incentivando a relação família-escola para o desenvolvimento escolar e inclusivo dos alunos, porque isso se mostrou importante para Biel e é importante para outros alunos, com NEE ou não.

Preconizamos ainda que todos os participantes envolvidos no processo escolar inclusivo do pesquisando se unam de forma a alcançar sucesso na educação do aluno Biel e que considerem suas singularidades.

Em relação ao processo inclusivo do aluno, percebe-se que a proposta da inclusão escolar está amparada legalmente, com aspectos bem pontuados no tocante às possibilidades relacionais e educativas do aluno com NEE, necessitando, imprescindivelmente, de mais profissionais especializados para reconhecer o alunado com desenvolvimento atípico, considerando suas capacidades e empoderando-se mutuamente para conquistarem uma educação para todos.

### Comentários conclusivos

Consideramos a viabilidade da adaptação da técnica do desenho do par educativo para a participação de crianças em pesquisas mostrou-se um instrumento eficaz, tendo em vista que o nosso participante foi responsivo, apresentando notável capacidade em responder rapidamente e do modo mais adequado à situação em questão. A adaptação proposta do desenho do par educativo, cuja instrução era que Biel se desenhasse com sua turma, na sala de aula, aprendendo algo que um(a) professor(a) estava ensinando, mostrou-se apropriada para demonstrar a opinião da própria criança a respeito das situações relacionais que se estabelecem na sala de aula e alcançar os objetivos da pesquisa. Por meio dela, demonstrou compreender o motivo de estar sentado perto da lousa, alegando o problema da baixa visão; considerou-se um aluno que aprende; que recebe ajuda dos alunos regulares, porém, vendo-se como diferente deles, o que se nota pelo traçado de seu braço esquerdo no desenho do par educativo.

Embora tenhamos obtido bons resultados com a pesquisa, incluindo a participação da própria criança com deficiência, há necessidade de aprofundamento nos níveis de análise e estudos posteriores que incluam outros participantes com NEE e, inclusive, envolvendo outros membros da família. A crença de que a mãe é a principal responsável pela escolarização da criança faz com que, muitas vezes, apenas ela seja invocada pela escola, por solicitação da escola ou pela própria organização da rotina da família, de sua dinâmica.

Assim, poderemos tratar de assuntos que surjam no decorrer das entrevistas, como a existência da paralisia cerebral – que, no caso de Biel, pode ou não estar ligada à toxoplasmose e, por consequência, ter causado o leve atrofiamento do braço esquerdo –, que não foi nosso foco neste estudo, nem o que conduziu o aluno a participar do Atendimento Educacional Especializado. Concluímos que olhar o aluno com desenvolvimento atípico como um indivíduo que possui potencialidades é necessário e urgente, pois há leis, decretos, portarias e outros meios que nos dão suporte para que façamos a inclusão escolar no Brasil de forma efetiva, de modo que o educando seja de fato considerado em suas limitações e possibilidades.

## Referências

AMARAL, Andréa Baggio. Psicologia da Aprendizagem: Um olhar diferenciado para a relação professor-aluno. *Revista Conteúdo*, v. 1, n. 3, p. 70-102, 2010.

BONAMETTI, Ana Maria; PASSOS, Joselina do Nascimento; SILVA, Edina Mariko Koga da; BORTOLIERO, André Luiz. Surto de toxoplasmose aguda transmitida através de ingestão de carne crua de gado e ovino. *Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical*, v. 30, n. 1, p. 21-25, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbmt/a/GGkpmrtpZgVRrk5nbYpWFB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2015.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 3 jun. 2022.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; MOTA, Maria Glória Batista da. *Programa de capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. Fascículos I – II – III, v. 1. (Série Atualidades Pedagógicas)

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Família e escola: a lição de casa como uma das possibilidades de parceria. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental*. Aracaju (SE): Editora Universitária Tiradentes, 2016.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Pai, mãe e família: concepções de crianças pré-escolares*. 2008. 208f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, 2014, p. 138-157.

CERQUEIRA-SILVA, Simone; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações familiares na perspectiva de pais, irmãos e crianças com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 421-434, 2014.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano. *Paidéia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v62n137/v62n136a09.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. Crianças pré-escolares e suas concepções de família. *Paidéia*, v. 20, n. 47, p. 345-357, 2010.

ECOCHARD, René *et al.* Decision analysis of congenital toxoplasmosis in the absence of exact knowledge of the treatment benefits and secondary effects. *Revista Epidemiologia*, v. 44, n. 2, p. 145-154, 1996. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8693171/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FERNANDES, Dione Eduardo da Silva. *Inclusão escolar de um aluno acometido por toxoplasmose congênita e baixa visão no município de Barretos – SP*. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, Dione Eduardo da Silva; CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; SILVA, Fabiana. Inclusão escolar de um aluno com sequelas de toxoplasmose congênita no município de Barretos – SP. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1., 2016. *Anais [...]*. Marília: Unesp, 2016, s/n.

FERNANDES, Dione Eduardo da Silva; CAZO, Lilian Maria; SGARLATE, Francieli. Interações Discursivas e Alfabetização Científica acerca do Sistema Digestório Humano. Encontro Nacional Claretiano de Iniciação Científica – ENCIC, 9., 2016.

FIAMENGHI Jr. Geraldo A; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FLERG, Jaroslav. Effects of toxoplasma on human behavior. *Schizophrenia Bulletin*, v. 33, n. 3, p. 757-760, 2007.

FLERG, Jaroslav. Influence of latente toxoplasma infection on human personality, physiology and morphology: pros and cons of the toxoplasma-human model in studying the manipulation hypothesis. *The Journal of Experimental Biology*, v. 216, p. 127-133, 2013.

GIFFONI, Aparecida Andreani. *Toxoplasmose em gestantes: abordagem epidemiológica nos postos de saúde da rede pública da cidade de Rio Verde – Goiás*. 55f. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão – Revista da Educação Especial*, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 12 maio 2011.

GOLA, Maria de Fátima M. Instrumentos psicopedagógicos para conhecimento do sujeito que não aprende. *Revista Psicopedagogia*, v. 18, n. 49, p. 12-32, 1999.

ISABEL, Thais Ferreira. *Toxoplasmose aguda em gestantes de Araraquara-SP: avaliação da aplicabilidade do teste de avidéz de IgG anti-toxoplasma*. 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Farmacêuticas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91392>. Acesso em: 23 maio 2022.

ISABEL, Thais F; COSTA, Paulo Inácio da; SIMÕES, Maria Jacira S. Toxoplasmose em gestantes de Araraquara/SP: análise da utilização do teste de gravidez de IgG anti-toxoplasma na rotina do pré-natal. *Scientia medica*, v. 17, n. 2, p. 57-62, 2007.

KAWASAKI, Marcela Lie; CARVALHO, Priscila Nasser de; LUCAREVSCHI, Bianca Rezende. Atenção à toxoplasmose durante a gestação em população carente do interior do Estado de São Paulo. *Revista de Pediatria*, v. 28, n. 4, p. 242-250, 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=450841&indexSearch=ID>. Acesso em: 18 jun. 2020.

KAWAZOE, Urara. *Toxoplasma gondii*. In: NEVES, David Pereira. *Parasitologia humana*. 11. ed. São Paulo: Atheneu, 2004. p. 147-156.



KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e cultura. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 38-53.

LIRA, Eliana Sandri; ENRICONE, Jaqueline Raquel Bianchini. Relação entre vínculos escolares e desempenho na aprendizagem: um estudo com alunos do 5º ano do ensino fundamental. *Revista Perspectiva*, v. 35, n. 132, p. 65-80, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2005.

MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2015.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. Inclusão ou exclusão velada? In: SIMPOSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 14., 2013, Uberlândia. *Anais [...]*, volume 3, n. 1. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

MAZARRO, José Luiz. Políticas para inclusão educacional: o professor e o aluno com baixa visão. *Revista @ambienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 40-55, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MITSUKA-BREGANO, Regina; LOPES-MORI, Fabiana Maria Ruiz; NAVARRO, Itamar Teodorico. (org.). *Toxoplasmose adquirida na gestação e congênita: vigilância em saúde, diagnóstico, tratamento e condutas*. Londrina: Eduel, 2010.

MOURA, Fernanda Loureiro *et al.* Fatores associados ao conhecimento sobre a toxoplasmose entre gestantes atendidas na rede pública de saúde do município de Niterói, Rio de Janeiro, 2013-2015. *Epidemiol. Serv. Saúde*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 655-661, 2016.

MUÑIZ, Ana Maria Rodrigues. O desenho do par educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*, v. 6, n. 13, p. 41- 48, 1987.

OLIVERO, Maria Elena C.; PALACIOS, Cristina V. K. Test pareja educativa: el objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente. *Aprendizaje hoy*, v. 10, p. 46-64, 1985.

Organização Mundial da Saúde – OMS. *Relatório Mundial sobre a visão*. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/328717/9789241516570-por.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PINHEIRO, Johnny de Oliveira. *Experimentos de física de baixo custo e a construção de conceitos científicos*. Monografia (Graduação em Física) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: [http://www.uece.br/fisica/index.php/arquivos/doc\\_details/26-%20experimentos-de-fisica-de-baixo-custo](http://www.uece.br/fisica/index.php/arquivos/doc_details/26-%20experimentos-de-fisica-de-baixo-custo). Acesso em: 18 jun. 2020.

QUEIROZ, Norma Lúcia; MUNHOZ, Silmara Carina Dornelas; MACIEL, Diva Albuquerque. *Módulo 1: escola, organização curricular, seus principais conceitos e prática docente*. Brasília: CEAD/UnB, 2012.

RAPOSO, Patrícia Neves; CARVALHO, Erenice Natalia S. de. A pessoa com deficiência visual na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 155-164.

RIBEIRO, É. F. *et. al.* Um estudo sobre a deficiência visual na rede regular de ensino. *Anais do Programa Ciências na Escola – PCE*, v. 2, n. 1, p. 94-100, 2014.

RODRIGUES, Isolina Maria Xavier. *Avaliação de componentes da resposta imunológica de recém-nascidos expostos intraútero ao Toxoplasma Gondii*. 126f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública, Universidade Federal de Goiás, 2013.

SIAULYS, Maria Olimpia de Campos. *A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular*. Brasília, Distrito Federal: MEC/Seesp, 2006.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MENDONÇA, Fabiana Luiza Rezende; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: contradições e desafios nos modos de aprender e ensinar. *In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (org.). Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 205-219.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de pesquisa-ação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA, Raissa Cerveira *et al.* Psicofísica visual em caso de toxoplasmose ocular congênita. *Revista Brasileira de Oftalmologia*, v. 77, n. 5, p. 292-295, 2018.

WILSON, Walter R.; SANDE, Merle A. *Doenças infecciosas, diagnóstico e tratamento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## Capítulo 10

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

*Lowanny de Souza Versiane*

*Rossana Beraldo*

O protagonismo emerge do envolvimento da criança com uma causa, há o interesse e motivação genuínos, a criança ativa recursos pessoais, conhecimentos e experiências para contribuir com a comunidade escolar de forma transformadora, compreensiva e participativa (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Dessa forma, os processos participativos se tornam centrais numa pedagogia que visa a construção da cidadania, de sujeitos de direitos capazes de participar dos diálogos, reflexões e reelaborações junto à comunidade escolar. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) está destacado que a autonomia pressupõe uma relação como os outros em uma dimensão abrangente em processos participativos e amplos de construção de sentido coletivo, e isso envolve valores, atitudes, postura crítica, agencialidade e sociabilidade para que os estudantes alcancem o pleno direito à cidadania. Assim, fazemos esta relação entre protagonismo e o direito à cidadania.

O protagonismo como direito à cidadania oportuniza às crianças possibilidades de interações em que expressam seus pensamentos e sentimentos em processos participativos e decisórios na escola. A gestão democrática e o direito das crianças de expressarem suas vozes nas discussões sobre a cultura da inclusão apontam para a construção da cidadania e autonomia em uma dimensão pessoal e social.

Cohen (2005), por exemplo, nos convida a repensar a cidadania infantil como sendo uma legítima participação social e política para que se tornem protagonistas, agentes de seus próprios processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de expressão de sua identidade. A autora argumenta que “na falta de representação independente ou de voz na política, as crianças e seus interesses geralmente não são compreendidos porque os adultos que as representam misturam ou substituem seus próprios pontos de vista pelos das crianças” (COHEN, 2005, p. 221).

Costuma-se perceber a criança como passiva, que precisa reproduzir o mundo adulto, como se não fosse capaz de teorizar, argumentar e produzir significados sobre conceitos, ideias ou situações complexas como a questão da inclusão. Geralmente, a compreensão do universo da criança sobre várias temáticas no âmbito escolar acaba sendo desvalorizada em detrimento de decisões tomadas exclusivamente pelos adultos. Além disso, o modelo tradicional de educação centrado no currículo ainda se faz presente, em que há uma valorização exacerbada de “práticas de aprendizagem, que por sua própria natureza, são descontínuas com as da vida cotidiana” (NEWMAN; ROSKOS, 1997, p. 10) ou de práticas instrumentais, que tratam de assuntos triviais e desconectados, que são para o cumprimento estrito do currículo (MATUSOV, 1996, 2009). Se as práticas instrumentais têm primazia, outros elementos importantes vão ficando em segundo plano, como o aspecto socializador da escola para o protagonismo infantil, em especial, no que se refere as atividades coletivas em contexto comunicativo, intelectual, afetivo e relacional, em que há o reconhecimento dos talentos e potencialidades dos estudantes.

Contextos genuínos, em que todos têm direito a voz, promovem o diálogo ontológico, e neles a prática é entendida como práxis, na qual a meta coletiva, o valor e a virtude emergem na própria atividade discursiva (SIDORKIN, 1996). O conceito ontológico de diálogo “coloca a relação dialógica no centro da existência humana” (SIDORKIN, 1996, p. 12), então, vamos à escola para aprender o que é ser humano em experiências significativas com o outro social. O diálogo passa a ser mais do que uma forma de comunicação, mas “um modo específico e um aspecto da existência humana. O diálogo é uma relação” (SIDORKIN, 1996, p. 4).

O aspecto ontológico envolve a pessoa como protagonista em um discurso que conecta o seu passado em experiências vividas e suas expectativas pessoais projetadas em outros interesses e/ou afiliações sociais (MATUSOV, 1996, 2009). Engajar as crianças ontologicamente em situações naturais e que tenham relação com o cotidiano social pode gerar questionamentos legítimos e espontâneos, que podem alcançar um alto grau crítico e, além disso, abarcar as produções, contribuições e ações uns dos outros.

Desse modo, a participação social das crianças nos espaços institucionais fortalece as histórias e experiências individuais-coletivas, onde se cria um senso do outro em dependência das circunstâncias e em torno delas, o que envolve refletir sobre si a partir do outro em experiência de alteridade (LINELL, 2009) e que, às vezes, pode ser de forma divergente (MATUSOV, 1996). A transação dialógica na intersubjetividade pressupõe diferença e assimetria de conhecimento e pode ser reconhecida como uma experiência entre o Eu-Outro que se realiza no Nós.

As dinâmicas intersubjetivas nas práticas dialógicas comportam discordâncias, concordâncias, incompreensões em posicionamentos, aspectos de um mesmo processo, que às vezes surgem de forma separada e, depois, vão se desdobrando em novas compreensões em direção à concordância ou consenso parcial (MATUSOV, 1996; BERALDO; LIGORIO, BARBATO, 2017; BERALDO, 2018). A intersubjetividade promove, conjuntamente, harmônicos, dissonâncias ou negociações na estrutura do diálogo e o fenômeno da polifonia pode surgir quando as crianças abrem suas ideias aos outros para resolverem questões juntos e providenciarem razões e justificações para suas escolhas. Em especial, a participação contínua e guiada de atividades culturais imediatas entre adultos e crianças (ROGOFF, 2005) ou entre crianças coetâneas ou de idades diferentes, configura situações potenciais na construção de conhecimentos através da convivência (BARBATO; MIETO, 2015). A participação ativa na produção de novos significados na intersubjetividade abre oportunidades únicas de se estabelecerem convenções de uma cultura inclusiva. “A escola prepara o futuro e, decerto que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem diferentes de nós,

que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão!” (MANTOAN, 2006, p. 48).

A perspectiva que assumimos neste trabalho é de que o desenvolvimento da criança é um processo de contínuo de aperfeiçoamento de habilidades discursivas, expressivas, corporais e de aprimoramento de capacidades intelectuais, cognitivas, afetivas, estéticas e de autocohecimento, como também de apropriação de ferramentas simbólicas e materiais para o exercício do protagonismo e da cidadania.

Com base nas ideias apresentadas, refletimos sobre como podemos facilitar e encorajar o protagonismo em crianças do ensino fundamental em busca de uma maior compreensão sobre a concepção de deficiência e inclusão. Entendemos que, além das práticas comunicativas sobre o tema da inclusão, o protagonismo é exercido pelo direito de produzir as materialidades da cultura inclusiva tanto no plano simbólico como material, por exemplo, quando as crianças trazem soluções criativas para um problema, num contínuo mover entre a informação, o compreender e o fazer com os outros.

Este capítulo tem por objetivo verificar o protagonismo em estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão, e saber como se posicionam para o estabelecimento de uma cultura inclusiva na escola.

### A cultura inclusiva como um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída

Como sabemos, a inclusão escolar no Brasil está em construção e, apesar de estar prevista em leis e diretrizes da educação, ainda há um aspecto integrador e não inclusivo (AINSCOW, 2004; MANTOAN, 2006). A integração envolve a transposição de práticas da Educação Especial para o contexto escolar, como uma visão compensatória, reparativa, instrumental. O aspecto inclusivo vai além, refere-se a uma cultura de práticas participativas e de incentivo ao desenvolvimento dos talentos e potencialidades da pessoa com deficiência e do aluno típico de forma

equânime e em respeito a suas singularidades. Em uma didática inclusiva há o reconhecimento, compreensão, solidariedade e sensibilidade entre a comunidade escolar, o que promove o desenvolvimento coletivo da autoestima, autoconhecimento, construção identitária individual-coletiva na experiência responsiva.

A Educação Inclusiva é um bem de todos e envolve uma mudança sistêmica e dinâmica escolar que oportunize e transforme as pessoas não apenas em termos de habilidades, mas também em valores éticos (AGENZIA EUROPEA, 2014), convivência saudável e harmoniosa em experiências concretas e genuínas. Modelos excludentes e separatistas ainda estão presentes na nossa sociedade e em muitas escolas, negando o multiculturalismo e marginalizando o diferente e a diversidade. Há muito o que ser debatido e praticado para atender e garantir as necessidades específicas das pessoas com deficiência para que tenham “igualdade de condições no exercício de seus direitos de cidadania e participação ativa na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 11).

Como dissemos, uma cultura inclusiva nos faz mover entre a informação, o compreender e o fazer com os outros em um campo simbólico que envolve o uso da linguagem, objetos culturais mediadores e outros sistemas semióticos interdependentes (BRUNER, 1986, LINELL, 2009; BERALDO *et al.*, 2017; BERALDO, 2018) o que demanda a gênese instrumental de artefatos culturais pensados para a pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 2011). E, também, um sistema semiótico na convencionalização de significados pela cognição distribuída, o que envolve outros sistemas sociais como mudança de crenças e valores na inclusão, o respeito às normas, diretrizes e políticas públicas de inclusão e a promoção de um currículo inclusivo no fortalecimento do protagonismo dos estudantes de forma significativa. Sendo essa globalidade a esfera educacional, social e política, como uma ponte que possibilita criar espaços, tecnologias, linguagens, práticas, estratégias, metodologias, que respondem às singularidades e anseios da pessoa com deficiência e da pessoa típica. O uso social – instrumental, simbólico e semiótico do mundo material e imaterial – passa, então, a ter significância na comunidade escolar e a diferença e/ou diversidade deixam de existir.



Com os avanços legais da Educação Inclusiva e a reflexão do papel da escola como um espaço multifacetado, percebe-se a necessidade de uma mudança de paradigma em que a criança possa mostrar e contar o que sabe para se sentir motivada e engajada em diversas temáticas. A escola inclusiva pode assegurar aos estudantes a parceria na construção das mudanças para que seja garantido e exercitado o direito à voz e para que os registros produzidos sejam acessíveis a todos (COELHO, 2015). Importante também é lidar com o aspecto dinâmico da inclusão, pois é um processo que deve ser trabalhando em parceria com a rede externa da escola (profissionais de saúde e segurança, apoio da comunidade, psicólogos, fisioterapeutas, etc.), o que pode corroborar com uma mudança de paradigma e formação de uma rede coesa e interligada dentro e fora da escola.

Campos-Ramos (2015) chama a atenção para a valorização e a participação ativa das crianças nas interpretações de si, do outro e de temas atuais na sociedade, sendo os significados ativamente negociados e produzidos entre a comunidade escolar, pelo uso da linguagem comunicativa, o uso intencional da linguagem. A criança sabe descrever, refletir e explicar como se dão as relações humanas a sua maneira, seja por meio de explicações, desenhos, brincadeiras, expressividade e outros recursos simbólicos de que dispõe. Acreditamos que, dentro do contexto escolar, a voz das crianças deva ser ouvida como oportunidade de colocar a criança no centro do pensar para aprender a lidar com a diversidade e a diferença de forma solidária e emancipadora. Há, então, essa necessidade da participação das crianças nas decisões tomadas pela escola e o reconhecimento de suas “perspectivas e vozes, além da valorização da originalidade de suas contribuições” (CAMPOS-RAMOS, 2015, p. 37). Mas, como tem sido a participação das crianças para o estabelecimento da cultura da inclusão nas escolas? O que temos feito nesse sentido? Será que temos usado metodologias baseadas em uma visão adultocêntrica ou estamos realmente adentrando na cultura das crianças para ouvi-las contar o que sabem?

Estudos mostram que as crianças possuem universo simbólico próprio, sendo necessário adentrarmos na cultura da criança para compreendê-las (CORSARO, 2005; ROGOFF, 2005, CAMPOS-RAMOS; BARBATO, 2014; WERLE; BELLOCHIO, 2016). Como argumentamos, a produção da

criança não é apenas uma simples imitação ou apropriação direta do mundo do adulto, mas, sim, a recriação da informação de modo inovador e autoral à própria maneira de compreender o mundo a sua volta. Saber “ouvir as crianças significa partir de sua existência infantil e priorizar o que elas próprias expressam acerca das suas experiências e suas culturas, e não mais, em uma perspectiva adultocêntrica, o que os adultos dizem e afirmam sobre as crianças” (WERLE; BELLOCHIO, 2016, p. 226).

Esses questionamentos nos orientaram no desenho metodológico, buscamos adentrar na cultura da criança e tomar parte dela, decidimos que era “melhor não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005, p. 446), como aquele que faz perguntas-testes de forma unilateral e não negociável (MATUSOV, 1996). Assim, optamos pelo estudo qualitativo etnográfico em uma aproximação com a teoria fundamentada nos dados (STRAUSS; CORBIN, 1998) criando as condições necessárias à produção de significados e construção da confiança entre a pesquisadora e os participantes (BARBATO; MIETO; ROSA, 2016).

O objetivo do estudo foi verificar o protagonismo em estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental na produção de significados sobre inclusão, e saber como se posicionam para o estabelecimento de uma cultura inclusiva na escola. Contamos com a participação de dez estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, entre oito e nove anos, em uma Escola Classe do Distrito Federal, localizada em Planaltina, escolhidos de forma aleatória pela instituição. O local é considerado uma escola inclusiva, como destacado em seu Projeto Político Pedagógico. Apesar de ter uma estrutura acessível, a escola encontra-se em um local de extrema vulnerabilidade social onde a missão da escola é promover a socialização da criança, enriquecendo suas experiências na escola e na comunidade.

Uma perspectiva ética e êmica para ouvir as crianças e aprender com elas

Foi proposta roda de conversa sem suposições apriorísticas, buscando-se viabilizar a produção de compreensões mútuas (*rappports*)

que orientam o pesquisador a aprender sobre o humano, tanto para a condução do diálogo quanto nos processos que envolvem a colaboração entre as crianças. Em perspectiva ética e êmica, buscou-se ouvir essas crianças por meio de perguntas abertas sobre a pessoa com deficiência e a inclusão, sem indicar possíveis respostas ou controle. As relações na roda de conversa foram mais horizontalizadas e menos formais, o que inspirou confiança e espontaneidade. A demora para uma resposta foi entendida como tempo que a criança precisava para ativar funções simultâneas de planejamento, monitoramento, autorregulação, etc., às vezes falavam alto ou para si mesmas quando estavam diante de uma dúvida que exigia algum tipo de antecipação (BARBATO, 2016). Decidimos que era necessário manter silêncio após a pergunta e esperar que fizessem as próprias escolhas, sobre como percebiam e significavam a inclusão. Isso nos pareceu uma boa estratégia metodológica.

Quando se mantinham em silêncio utilizou-se apenas formas de incentivar: “E daí?”, “Quem sabe responder?”, “O que podemos fazer?” “O que vocês têm a dizer”? Desse modo, buscamos ouvir o que essas crianças tinham a dizer, todos podiam falar ou colaborar com ideias sobre inclusão. Foi utilizada gravação em áudio, enfocando a produção de significados, a partir de perguntas abertas, estimulando a fala autoral. Por exemplo: Como as pessoas com necessidades especiais fazem quando chegam na escola? O que precisa? Quem são as pessoas que poderiam ajudar esses alunos? Como elas fariam? Se vocês pudessem inventar algo para as crianças com dificuldades de andar e brincar, o que vocês inventariam?

A pesquisadora e a professora de apoio organizaram um espaço adequado para a roda de conversa, em que todos se sentaram confortavelmente no chão e puderam se ver. Antes de iniciar a conversa, foi realizada uma breve explicação sobre a presença da pesquisadora na escola, foi dito que faria algumas perguntas e se alguém quisesse poderia responder. Em seguida todos se apresentaram. Depois, foi explicado às crianças que não existia resposta certa ou resposta errada para o que elas pensam, todas as respostas eram válidas.

Foi perguntado sobre o que elas gostam de fazer, buscando estabelecer um ambiente propício e natural para instituir a participação na

conversa. A ideia era usar frases simples ou devolver algo que foi trazido por uma das crianças em forma de pergunta, valorizando a participação e criando um chão comum. A pesquisadora iniciou dizendo “Eu gosto de mexer na internet”, em seguida, Mariane disse o mesmo e, assim, as crianças se sentiram estimuladas a dizer o que gostam de fazer. Durante a coleta, a professora de apoio que acompanhou os estudantes foi instruída antecipadamente a valorizar a originalidade das contribuições das crianças e, também, promover um ambiente natural, participativo. Como exemplo, apresentamos o recorte a seguir com a sequência inicial:

1. Pesquisadora: “Eu gosto de mexer na internet”.
2. Mariane: (imita) “Eu gosto de mexer na internet”.
3. Ana Flávia: “Gosto de jogar”.
4. Raquel: “Gosto de jogar”.
5. Raíssa: “Gosto de jogar e fazer várias pesquisas no Google”.
6. Brenda: “Ah, não sei não, tem várias coisas que eu gosto de fazer”.
7. Clara: “Eu gosto de jogar no celular e brincar de esconde-esconde e um monte de coisas com minha irmã”.
8. Miguel: “Gosto de andar a cavalo. Ontem bati no cavalo e ele pulou comigo”.
9. Pesquisadora: “É? E você não ficou com medo de cair?”.
10. Miguel: “Eu não caio!”.
11. Entrevistadora: “Não cai... que ótimo”.
12. Milena: “Gosto de tomar banho na piscina”.
13. Pesquisadora: “Tomar banho na piscina .... tem piscina na sua casa?”.
14. Milena: “Sim, tem”.
15. Mirela: “Gosto de banhar na piscina”.
16. Vitória: “Gosto de jogar no celular”.
17. Professora de apoio: “Eu gosto de ler”.

Após as apresentações, foi solicitado às crianças que dissessem o nome que mais gostavam para que fosse usado em lugar do nome próprio;

todas elas ficaram empolgadas. Sanadas as dúvidas entre um nome ou outro, os pseudônimos escolhidos pelas crianças resultaram na elaboração do quadro 1. O termo de assentimento dos pais ou responsáveis foi enviado antecipadamente pela escola. A estudante Eduarda possui o Transtorno do Espectro Autista (TEA), assim, seu pseudônimo foi escolhido pela pesquisadora.

**Quadro 1:** Participantes

Pseudônimos escolhidos pelas crianças	Idade
Mariana	9
Ana Flávia	8
Raquel	8
Raíssa	8
Milena	8
Brenda	9
Miguel	9
Clara	8
Eduarda	9

Fonte: Versiane (2018).

### A prática dialógica como fonte potencial do protagonismo em crianças

Em busca de uma observação cuidadosa e de escuta ativa dessas crianças, verificou-se que elas se engajaram rapidamente com a proposta, então a pesquisadora iniciou com as seguintes perguntas: “E agora pessoal, eu estou aqui para entender o que é inclusão. O que é para vocês? Qual é a primeira coisa que vem na sua cabeça sobre inclusão?”. O protagonismo se revelou já nas primeiras opiniões, todos queriam falar simultaneamente e as próprias crianças decidiram quem falava primeiro e assim por diante; houve um equilíbrio entre o grupo.

A maior parte das crianças respondeu que a inclusão está relacionada a alguma deficiência. Mariane disse que deficiência “é autismo”, Brenda disse que não havia ouvido falar sobre inclusão, Ana Flávia

sinalizou “eu já ouvi, mas não me lembro agora”. Milena respondeu “é quem tem câncer”, depois pensou um pouco mais e disse “quem é cadeirante”. Raíssa disse que deficiência é “quem perdeu um braço”, Clara respondeu “uma pessoa que é surda” e Mirela disse “uma pessoa que não enxerga”. Dessa sequência, destacamos a participação de Miguel com o seguinte recorte:

30. Entrevistadora: “Sim, o cadeirante. O que mais vocês acham?”.
31. Mariane: “A pessoa que perdeu uma perna”.
32. Milena: “A pessoa que não fala”.
33. Raissa: “Pessoa que perdeu o braço”.
34. Clara: “Pessoa que é surda”.
35. Miguel: “Minha avó morreu em um acidente de carro...”.
36. Mirela: “A pessoa que não enxerga”.
37. Entrevistadora: “O que vocês entendem sobre as pessoas que não enxergam, não andam...que vocês falaram...”.
38. Miguel: “A minha avó não enxerga...”.

Miguel disse “minha avó morreu em um acidente de carro” e Mirela sugere “a pessoa que não enxerga”, Miguel continua “a minha avó não enxerga...” indicando que uma experiência concreta pode ter relação com o que está sendo construído; se a avó morreu, então não enxerga. Miguel buscou correlacionar sua experiência com possíveis sentidos para a palavra deficiência, fazendo inferências numa perspectiva interpretativa no processo de significação. “Quando a criança fala de acontecimentos conhecidos, o desenvolvimento de um argumento é mais fácil. No entanto, a colaboração para o desenvolvimento de um argumento de discurso depende da familiaridade com o assunto” (BARBATO; CAVATON, 2016, p. 17) o valor da palavra pode emergir da própria atividade em si.

Miguel trouxe outros fatos vivenciados na busca de intercâmbio entre experiência pessoal e o conceito de deficiência, sendo um indicador que atua na emoção e conexão com a experiência vivida. A emoção é a base para a construção do sujeito de forma integrada porque desencadeia sensações, atitudes e posturas corporais, que se materializam na

entonação da fala, movimento do corpo, expressão facial, escolha de palavras ou eventos significativos (WALLON, 2005). A fala egocêntrica, mesmo direcionada para a regulação da atividade que está sendo desenvolvida ou para a autorregulação, tem um caráter interativo. “Este tipo de fala pode ocorrer quando a criança está sozinha ou na presença de outras crianças ou adultos: de uma forma ou de outra, a criança espera ser ouvida” (BARBATO, 2016, p. 63).

No trecho a seguir, nota-se que as crianças e a pesquisadora delimitam um campo de significação mais abrangente sobre o que é inclusão; as contribuições são mais complexas, surgem explicações, exemplos, fatos. São ainda imagens que permitem diferentes níveis de explanação, a partir de suas próprias convicções e na ativação de recursos pessoais e de mútua compreensão.

48. Ana Flávia: “Que é surdo... que a gente pode morrer de gritar que ele não escuta.... eu já fiz isso com uma menina ... eu não sabia o que ela tinha ... ela não escutava... e ela não me entendia, aí eu perguntei pra professora dela o que ela tinha, aí ela me falou...”.

49. Pesquisadora: “Ela te explicou...”.

50. Miguel: “Igual o meu primo, ele é surdo... com essas histórias de pegar cavalo... entramos dentro da mata... nós ficamos lá ... se cortando todinho mas não achamos o cavalo...”.

51. Pesquisadora: “Então vocês acham que essas pessoas têm dificuldades?”.

52. Participantes em coro: “Sim!”.

53. Pesquisadora: “Você me falou que tem um primo que é surdo... e você me disse que ficava gritando e a pessoa não ouvia... vocês conhecem mais alguém que tenha mais alguma dificuldade?”.

54. Milena: “Lá na casa onde trabalha minha vó... tem uma mulher que ela é surda, não fala e não anda, ela fica numa cadeira é difícil ela ir no banheiro... ela bebe pouca água para ir ao banheiro... e é difícil ela ir para cama”.

55. Raíssa: “O meu avô estava andando de moto aí ‘coisou’ a perna dele e entortou, agora ele só anda assim (fez o gesto com a perna)”.

56. Pesquisadora: “É? E você acha que ele tem dificuldade?... Para andar?”.

57. Miguel: “Meu avô estava andando numa bicycle ...caiu e quebrou a perna...”.

58. Pesquisadora: “Aí ele ficou com alguma dificuldade?”.

59. Miguel: “Ele só fica com o pé assim... oh (fez o gesto com a perna)”.

Mudanças em experiências individuais podem ocorrer pelo reconhecimento de situação semelhante como a de Milena: “Lá na casa onde trabalha minha vó... tem uma mulher que ela é surda, não fala e não anda, ela fica numa cadeira é difícil ela ir no banheiro...”. Isso pode desencadear novas compreensões, percepções e ressignificações pelo grupo, podem avançar no conhecimento trazendo novos exemplos, principalmente porque tiveram tempo mais estendido para pensar e formular as respostas.

Observamos forte vínculo das perguntas com o contexto de vida dessas crianças; referências e imagens foram evocadas semanticamente por processos de abstração, como na contribuição de Ana Flávia: “Eu já fiz isso com uma menina ... eu não sabia o que ela tinha ... ela não escutava... e ela não me entendia, aí eu perguntei pra professora dela o que ela tinha, aí ela me falou...”. Nesse sentido, o dado sugere que vão sendo estabelecidos padrões de interação como indicadores de reciprocidade e abertura ao diálogo com o outro. Ao serem questionadas sobre como achavam que seria o dia a dia para as pessoas com deficiência, a maioria respondeu em coro “difícil”. Ana Flávia tinha compartilhado a história da menina com deficiência auditiva, e mais à frente essa ideia foi desdobrada para a pessoa surda que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Foi perguntado ao grupo como as crianças com necessidades especiais chegavam até a escola: Mariane respondeu “com ajuda”; Raquel disse “com uma pessoa segurando ela”; Ana Flávia complementou “falando para a pessoa: vem de carro”. Ao serem indagadas sobre o que as crianças incluídas precisavam quando chegavam na escola, Mariane respondeu “de ajuda e respeito”; Brenda falou “de amor”; Ana Flávia respondeu “de carinho”; já Milena disse “de atenção”. Perguntamos sobre o que a escola poderia fazer em caso de inclusão, Clara respondeu “respeitar”; Raquel disse “ajudar”.



Perguntamos como a escola poderia contribuir para as pessoas que não enxergam, Mariane respondeu “pegar na mão dele e ir falando as coisas para ele”; já Brenda comentou “ir falando o alfabeto”. Com relação as crianças que não conseguem andar, Mirella respondeu “ela fica na cadeira de rodas”; Brenda complementou, “mas a gente pode ajudar a empurrar a cadeira de rodas”; Clara disse “ajudar a ir ao banheiro”. Sobre quem poderia ajudar esses alunos que têm dificuldade, Mariane respondeu “os professores”; Brenda; “os alunos”; Ana Flávia, “os diretores”; Brenda, “os pais”; Miguel, “as mães”; Brenda, “os psicólogos”; Raquel, “os avós”; Clara, “as tias”; Milena, “as famílias”. Foi perguntado como essas pessoas ajudariam: Raquel respondeu “dando atenção, carinho, amor”, “ajuda pra ir ao banheiro”; Ana Flávia “a beber água”; e Raquel “dar comida”; Milena; “vestir a roupa”; Raquel “ajudar a fazer o dever”.

Foi questionado se as crianças teriam alguma coisa importante para falar sobre as pessoas com deficiência, Mirella respondeu: “as pessoas têm que respeitar”; Brenda, “as pessoas têm que ajudar”; Clara, “respeitar do jeito que elas são”; Raíssa complementou dizendo “que cada um é diferente”; Milena, “que não pode fazer *bullying*”; Miguel, “não pode brigar”; Mariane, “não pode bater”; Miguel, “não pode xingar”. Foi perguntado se na sala de aula havia inclusão de alguém, responderam em coro “Eduarda!”. Brenda disse a gente “respeita, brinca, dá atenção, mas tem vezes que a gente também perde a paciência com ela”, Ana Flávia retrucou: “mas tem que ter paciência!”. Raquel complementou “e ela também precisa de ajuda nas coisas, no dever”.

No desenrolar da conversa, as crianças relataram o que poderiam inventar para auxiliar as pessoas que possuem algum tipo de limitação. Brenda comentou “para as pessoas que não tem a perna eu faria uma perna robótica”. Clara disse “para a pessoa que não escuta eu faria um aparelho”. Perguntamos sobre as pessoas que não enxergam, Ana Flávia respondeu “precisa de óculos”, que em seguida foi questionada por Brenda: “pra que óculos? Eu faria uma bengala”; e Miguel disse “e para quem quebra a perna muletas”. Raquel complementou “para quem tem câncer, uma peruca”. Questionamos: e para a escola, o que vocês poderiam criar? Raquel verbalizou “um monte de coisas”, já Ana Flávia, “uma sala especial para as pessoas”, e Raquel complementou “haveria

cadeira de rodas, e nessas salas ter aquele negócio que tem no balé (barra] para aprender a andar”. Com relação ao que poderiam criar para facilitar as crianças com deficiência a andar e brincar, Mariane disse “um lugar para eles ficarem em pé” e Mirella disse “criar brinquedos especiais”.

Questionadas como seriam esses brinquedos, Brenda disse “uma boneca”; Miguel, “um carrinho de pedal”; Milena, “um ursinho de pelúcia”; Clara, “um carrinho de madeira”; Milena, “um *videogame*.” Para os alunos com dificuldade de visão, Brenda comentou “a gente seguraria na mão dele para a gente sair para brincar, também compraríamos uma bengala para sair junto com a gente”, e Mariane disse “e um óculos”. Com relação às brincadeiras, Mirella disse que poderiam brincar de amarelinha, Raquel, de cabra-cega e Miguel, de futebol. Questionadas como adaptariam o futebol, Milena disse que falando onde está a bola, Raquel complementou “se tem alguém a sua frente”. Observamos que esses estudantes possuem conhecimento sobre a Libras, como no recorte a seguir.

128. Pesquisadora: “E os alunos que tem dificuldades de ouvir e falar como vocês poderiam ajudar?”.

129. Brenda: “Entender os que não sabem falar”.

130. Milena: “Ah, Libras”.

131. Pesquisadora: “Libras... o que mais?”.

132. Brenda: “Fazer um aparelho para ajudar a escutar”.

133. Milena: “Ou a gente poderia dar os recados com as mãos”.

134. Clara: “Eu sei fazer alguns gestos (mostra)”.

135. Participantes: “Eu também (começam a mostrar)”.

136. Clara: “Eu sei as letras (mostra)”.

137. Ana Flávia: “Sabemos fazer Libras (mostra)”.

138. Entrevistadora: “E como vocês brincariam com as pessoas que não podem ouvir e nem falar? Como vocês brincariam com elas?”.

139. Milena: “Nos faríamos os gestos... da brincadeira que estamos brincando agora”.

140. Entrevistadora: “E os alunos que não conseguem andar nem pular... que brincadeiras vocês fariam com eles?”.

141. Raquel: “Faríamos com as mãos, tipo Popeye, Pikachu, um monte de coisa”.

Identificamos diferentes níveis de interlocução que se complementam: Brenda disse que poderia ajudá-los tentando entendê-los, e Milena concluiu que se poderia usar Libras. Brenda teve uma ideia: “fazer um aparelho para ajudar a escutar”, e Milena destacou “a gente poderia dar os recados com as mãos”. Clara disse “eu sei fazer alguns gestos” e Ana Flávia afirma “sabemos fazer Libras”. Milena disse que fariam os gestos das brincadeiras que estão fazendo. Com relação às crianças que têm limitações físicas, Raquel verbalizou “faríamos com as mãos, tipo Popeye, Pikachu, um monte de coisa”. Verifica-se que construíram significados de forma compartilhada e colaborativa, evidenciando a alternância dos turnos de conversação, ativação de conhecimentos prévios, enfoque na construção de suas próprias convicções, influência mútua, como argumentação e justificação. Nas práticas de conversação, na medida em que enfrentamos as dificuldades de entender o outro e nos fazemos entender em nossas explicações ou justificativas, desencadeamos ações dinâmogênicas propulsoras de desenvolvimento do outro e de si mesmo (BARBATO; CAVATON, 2016). Consideramos que o conceito de inclusão foi concretizado nas falas por meio de produções autorais, e os resultados sugerem que rodas de conversação temáticas são potencialmente capazes de gerar espaços mais permeáveis e fluidos, em que a coprodução de significados concretiza-se em interatos situados, conscientes e intencionais. Em outras palavras, os participantes se tornam agentes de suas próprias produções, sendo capazes de apropriar-se delas e, possivelmente, utilizá-las em outras instâncias sociais.

Essas informações nos consentem afirmar que os padrões de interação na roda de conversa foram de alternância dos turnos de fala, desencadeando explicações, apreciações, sugestões e complementações, sem ocorrência de posicionamentos antagônicos. Consideramos que as interpretações sobre inclusão são potenciais de desenvolvimento do protagonismo em crianças, pois geralmente são engajadas em compartilhar seus conhecimentos e solucionar problemas de cunho social. Isso nos permite afirmar que é por meio do próprio conhecimento, em uma estreita relação entre processos de aprendizagem e descoberta, que o conhecimento exploratório se desenvolve, com o uso de complementações da fala do outro, por adjetivações,

opinião e exposição de ideias, para que possam ir além do conhecimento meramente factual, o que transcende a noção de participação.

Sobre os aspectos subjetivos que envolvem a perspectiva das crianças de protagonizar a inclusão, verificamos que estas compreenderam rapidamente o que estava sendo solicitado e buscaram estabelecer um espaço de compreensão mútua dentro da temática proposta. Como exemplo, as tentativas de Milena – “acho que quem tem câncer”, em seguida – trazem nova alternativa ao dizer “cadeirante”, e, assim, sucessivamente, foram estabelecendo o campo semiótico de sentidos em que trocas, negociações e construções foram materializadas de forma solidária pelo grupo. Nesse sentido, os significados foram concretizados em enunciados autorais e pertinentes com a proposta pela ativação de recursos pessoais e coletivos, que incidem nos aspectos relacionados a agencialidade, sensibilidade, respeito as diferenças, solidariedade, compromisso ético, engajamento com o tema, criatividade, que são elementos importantes no protagonismo infantil.

As crianças destacaram que “é preciso ter respeito” porque “cada um é diferente” e “não pode fazer *bullying*”, “não pode brigar”, “não pode bater” e “não pode xingar”. Como Brenda explicou, tem que “respeitar, brincar e dar atenção, mesmo que as vezes que a gente perde a paciência”. Nossa expectativa é que passemos a ouvir o que as crianças pensam, significam e produzem para avançarmos nas questões sobre inclusão de uma forma mais harmoniosa e equitativa.

Por fim, buscamos compreender como nossos participantes se percebem e contribuem na criação de recursos facilitadores para melhorar a qualidade de vida dos alunos com dificuldades especiais. Eles fizeram diversas sugestões, desde um aparelho para colocar no ouvido, óculos especiais, muletas, brinquedos, suportes, bengala à perna robótica, indicando que sabem atuar na inclusão e possuem espírito crítico. Além dos objetos pensados por eles que podem facilitar a inclusão, as crianças sugeriram diversas brincadeiras que podem ser adaptadas, como amarelinha, panelinha, futebol, massinha, bloquinhos, queimada, jogo de vídeo game, basquete, etc. No que diz respeito à comunicação, foi sugerido o uso de Libras ou gestos com as mãos e o corpo na hora das brincadeiras.

Os resultados indicaram que a inclusão é algo natural para essas crianças, reconhecem o valor da diferença e a necessidade de somar forças para incluir a pessoa com deficiência no cotidiano social. As dimensões sociocognitivas, como um processo comunicativo e conforme a perspectiva adotada neste estudo, influenciaram no modo como o espaço de comunicação foi constituído, cada um teve sua vez, não houve disputas e, sim, coparticipação. Os participantes souberam explicar possíveis causas que levam a pessoa a perder alguma capacidade e sugerem que diretores, professores, alunos, pais, mães, avós, tias, psicólogos e famílias atuem na inclusão. Buscou-se, ainda, conhecer como as crianças lidam com a questão da inclusão em sala de aula, e os significados produzidos sugerem que a escola inclusiva quer respeito, amor, carinho, atenção, ajuda, brincadeira, paciência e cuidado.

### Comentários conclusivos

Buscamos examinar neste capítulo o protagonismo em crianças na produção de significados sobre a inclusão e como podemos apoiar, ser solidários e éticos com a pessoa com deficiência. Reconhecemos a importância desta iniciativa como uma tentativa de pensar metodologias que se constituem como fonte potencial de socialização para uma participação social e política das crianças como agentes de seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A principal contribuição se relacionou à compreensão de como as crianças constroem significados e conhecimentos em práticas dialógicas à medida em que elas corporificam à atividade em suas próprias experiências, interesses e afiliações, em processos dinâmicos, em lugar de uma aprendizagem instrumental e desconectada com o contexto a sua volta.

Salientamos a relevância de estudos futuros que enfoquem novas estratégias na formação de professores em uma Pedagogia Dialógica para o protagonismo infantil, tendo em vista as diversas compreensões pessoais-coletivas, a transferência de responsabilidade entre professores-estudantes em práticas escolares menos estruturadas e mais

naturais. Sinalizamos também para a necessidade de estudos futuros, de caráter naturalístico, por meio de desenhos, teatro de fantoches, teatro musical, roteirização de minidocumentários, oficinas criadas pelas próprias crianças, etc., que permitam que essas ocupem novos posicionamentos sociais e políticos na escola. Nossa expectativa é que passemos a elaborar projetos juntos em um ensino humanizado, ético e participativo.

Destacamos que os resultados obtidos neste estudo podem indicar novos caminhos de pesquisa e de trabalhos futuros que tenham implicações em práticas escolares voltadas a uma cultura inclusiva. Certamente, o tema requer maior aprofundamento, com o desenvolvimento de novas metodologias, que enfoquem aspectos relacionados à empatia, às emoções e aos processos de identificação na inclusão.

## Referências

AGENZIA EUROPEA PER I BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E L'ISTRUZIONE INCLUSIVA. *Cinque messaggi chiave per l'educazione inclusiva: dalla Teoria alla Prassi*. Odense, Danimarca: Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva, 2014.

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109-124, 2004.

BARBATO, Silviane. A criança no início da escolarização: brincadeira e fala como pontes para a aprendizagem. In: BARBATO, Silviane; CAVATON, Fernanda Farah Maria (org.). *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*. Aracaju, SE: EdUNIT, 2016. p. 53-69

BARBATO, Silviane; CAVATON, Cavaton, Maria Fernanda Farah. A criança em transição da educação infantil ao ensino fundamental. In: Barbato, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda Farah (org.). *Desenvolvimento Humano e Educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental* (p. 7-22). Aracaju, SE: EdUNIT, 2016.

BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa de. O brincar, a construção de conhecimentos e a convivência. In: SILVA, Daniele Nunes Henriques; ABREU, Fabrício Santos Dias de Abreu. *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. São Paulo: Summus, 2015. p. 91-110.

BARBATO, Silviane; MIETO, Gabriela Sousa Melo; ROSA, Alberto. O estudo da produção de significados em interações: metodologias qualitativas. In: LOPES DE OLIVEIRA, Maria Claudia Santos; CHAGAS-FERREIRA, Jane Farias; MIETO, Gabriela Sousa Melo; BERALDO, Rossana (org.). *Desenvolvimento humano: cultura e educação*. São Paulo: Alínea, 2016, p. 89-113.

BERALDO, Rossana. *Dynamics of intersubjectivity: web-forum collaboration at a Brazilian secondary education*. 178f. Thesis (PhD in Psychology) – Università degli studi di Parma, Emilia-Romagna, Itália, 2018. Disponível em: <http://dspace-unipr.cineca.it/handle/1889/3550>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BERALDO, Rossana; LIGORIO, Maria Beatrice; BARBATO, Silviane. Intersubjectivity in primary and second education: a review study. *Research Papers in Education*, p. 1-22, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2017.1302497>. Acesso em: 5 set. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Legislação sobre pessoa com deficiência*. Symone Maria Bonfim (org.). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018. 159 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNER, Jerome. *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press: Cambridge, 1986.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina. *Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAMPOS-RAMOS, Patrícia Cristina; BARBATO, Silviane. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia*, v. 19, n. 3, p. 157-238, 2014.

COELHO, Cristina Madeira. Inclusão escolar. In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. Cap. 2, p. 60-77.

COHEN, Elizabeth F. Neither seen nor heard: Children's Citizenship in Contemporary Democracies. *Citizenship Studies*, v. 9, n. 2, p. 221-240, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 ago. 2018.

LINELL, Per. *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: o que é? E por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

MATUSOV, Eugene. Intersubjectivity without agreement. *Mind, Culture, and Activity*, v. 3, n. 1, 1996.

MATUSOV, Eugene. Introduction: Ontological vs. Instrumental. In: MATUSOV, Eugene (org.). *Journey into Dialogic Pedagogy*. p. 1-10. Nova Science Publisher: New York, 2009.



NEUMAN, Susan N.; ROSKOS, Kathleen. Literacy knowledge in practice: contexts of participation for young writes. *Reading Research Quarterly*, v. 32, n. 1, 1997.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, M. A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SIDORKIN, Alexander M. *An ontological understanding of dialogue in Education*. 122f. Dissertation (PhD) – University of Washington, Seattle, Washington, 1996.

STRAUSS, Anselm C.; CORBIN, Juliet M. *Basis of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage, 1998.

VERSIANE, Lowwany de Souza. *A produção de significados sobre inclusão por crianças do 3º ano do Ensino Fundamental*. 60f. Monografia (Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil (UAB), Brasília, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, v. 23, n. Especial, 2016.



## Capítulo 11

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

*Élida Soares de Santana Alves*

*Allan Rocha Damasceno*

O cenário cultural contemporâneo é de democratização escolar, propiciando reorganizações pedagógicas e educacionais que buscam atender às especificidades dos estudantes da Educação Especial. Neste capítulo, discutimos a existência de elementos que possibilitam a experiência formativa nas (re)organizações escolares demandadas pela orientação inclusiva de Educação Especial, com foco em um Projeto Pedagógico de uma escola pública do Rio de Janeiro, em suas versões dos anos de 2006 e 2011.

Nesse contexto, entendemos que a organização escolar democrática, que opera conforme o conceito de inclusão, demanda emancipação de todos os envolvidos. A discussão da (re)organização que atenda à diversidade e singularidade dos estudantes, nos orienta a refletirmos também sobre a educação como resistência à barbárie e, sobretudo, a educação para a experiência – experiência esta caracterizada “pela difícil mediação entre condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade” (ADORNO, 1995, p. 26).

Essa discussão nos desafia a refletir sobre as contradições presentes no processo de inclusão escolar, considerando as causas que geraram no passado a segregação/integração das pessoas com deficiência na escola;

e o aporte teórico dos pensadores da Teoria Crítica, em especial Adorno (1993), como apoio nesta trajetória.

Considerando-se a necessidade da reflexão contínua e de análise crítica da formação e da heteronomia presentes na escola, a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 121). Mas, o que seria a barbárie? E como ela esteve (e ainda pode estar) representada nas “reorganizações inclusivas”? Adorno (1995) nos apoia na reflexão sobre essa temática à medida que questiona a maneira como é possível a civilização estar no mais alto desenvolvimento tecnológico e as pessoas ainda se encontrarem atrasadas de um modo disforme em relação à civilidade, isto é, passivas, inaptas a reflexões humanitárias. Para ele, a passividade inofensiva está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo. Assim, ela própria se constitui uma forma de barbárie. O autor esclarece: “eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 1995, p. 156).

A barbárie, então, é um estado da consciência não emancipada. O autor sinaliza, assim, que é importante considerarmos que o resgate da razão, enquanto esclarecimento, é pressuposto para a libertação das consciências e, conseqüentemente, para a desbarbarização da sociedade. Baseando-se em Kant, Adorno (1995) aponta para o esclarecimento como a saída da humanidade de sua menoridade autoinculpável, tendo em vista que a menoridade se caracteriza pela incapacidade do indivíduo em fazer uso de seu entendimento autonomamente.

Assim, é na necessidade de desenvolvermos a reflexão e a atuação livre e autônoma que a inaptidão à reflexão e ao comportamento livre e autônomo do estado da consciência reificada (coisificada) são revelados como barbárie. Nesse sentido, o filósofo sinaliza que a produção da consciência verdadeira é de importância política, uma vez que uma democracia efetiva repousa na vontade e escolha de cada pessoa. Repousa no esclarecimento, na aptidão e coragem de cada, a partir do seu próprio entendimento.

[...] Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular é um antide-mocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia (ADORNO, 1995, p. 141-142).

### Percursos... trilhas... caminhos: concepção metodológica

A escola que teve seu Projeto Pedagógico analisado foi a Escola Amanhecer (EAR), uma escola pública do município de Paracambi-RJ, que acolhe a metade do total de alunos incluídos do município (PARACAMBI, 2015). Com o objetivo de desvelar a maneira pela qual o projeto educacional inclusivo fora planejado, analisamos os Projetos Pedagógicos dos anos 2006 e 2011 tentando subsidiar o reconhecimento dos limites e possibilidades da operacionalização da perspectiva inclusiva de Educação Especial por meio de tais instrumentos orientadores. Os dados obtidos com a pesquisa documental foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido.

### Análises e discussões... pensando a escola inclusiva contemporânea

O Projeto Pedagógico de 2006 tem 40 páginas e contém uma introdução em que são explicitados os objetivos, princípios e as finalidades da educação, bem como o histórico da construção do Projeto Político, além de quatro partes principais (I, II, III e IV). Na parte I, são evidenciadas as concepções pedagógicas quanto à função social da escola; os eixos que norteiam a escola; o trabalho pedagógico; as concepções de mundo e de sociabilidade do homem; e a concepção da escola em relação ao currículo. São evidenciados os objetivos do planejamento da escola; das atividades de planejamento; da avaliação, bem como elencados problemas durante a elaboração desse Projeto Político em 2006.

Na parte II é evidenciado o Sistema de Ensino, em que são explicitadas: as modalidades de ensino; a organização, estrutura e funcionamento dos cursos (Educação Infantil e Ensino Fundamental); os objetivos e ações do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano de escolaridade, assim como da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do 1º ao 9º ano de escolaridade; os currículos e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Discorre-se, também, sobre a discussão pedagógica; o Conselho de Classe; as normas de convivências da comunidade escolar; a matrícula, a transferência, a adaptação (no que tange aos estudantes transferidos) e sobre a dependência.

Na parte III são explicitadas: a composição da organização escolar, o organograma da escola; as funções da direção, do corpo docente, do coordenador pedagógico, do secretário escolar e auxiliar administrativo, dos serviços gerais e do corpo discente. Além disso, é evidenciada a forma e os objetivos do registro, escrituração e arquivos escolares, bem como a incineração.

Na parte IV são explicitadas as dimensões físicas da escola e as disposições gerais. No que tange aos objetivos e princípios, é estabelecido que a escola objetiva sua ação educativa fundamentada no Plano Nacional de Educação (2001-2010). Nessa perspectiva, estabelece como finalidade:

Atender o disposto na Constituição Federal e Estadual, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Estatuto da Criança e do Adolescente; ministrar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos observadas em cada caso, a legislação e as normas especificamente aplicáveis (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 5).

Chama-nos atenção nesta finalidade, a predisposição a automatizar ações e “absorver clichês”. É neste cenário – de atrofiamento da espontaneidade e da atividade intelectual do indivíduo – que a formação se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, a semiformação prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais

aprovados. Esse processo canaliza a permanência dos conteúdos objetivos, coisificados e com caráter de mercadoria da formação cultural; perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas com o sujeito vivo. Logo, gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 1996).

Ao refletirmos sobre alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos, no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão, é essencial pensar a sociedade e a educação em seu devir. Nessa perspectiva, a educação necessita tomar a sociedade como objeto de estudo. Conduzir esse objeto à revelação da causalidade que parecia meramente acidental, apresentando-o como resultado e enredando-o em situações paradoxais a fim de revelar o conflito como contradição. Possibilitando assim, convertê-lo em base de uma experiência formativa.

E nesse movimento de entrega à necessária crítica da sociedade, é que valorizamos a importância da experiência como movimento formativo de ruptura à alienação impetrante da sociedade na escola contemporânea. Afinal, a oportunidade de educação pela experiência significa a própria materialização de educação para emancipação, e assim, de educação contra a barbárie.

No histórico de construção do Projeto, por exemplo, são relatadas as seguintes perguntas disparadoras para a construção do escopo: “O que você espera da escola?”, “Que atividades você gostaria que fossem desenvolvidas na escola?”, “Quais as suas responsabilidades com a escola?”. De acordo com o próprio documento, tais perguntas tiveram como objetivo colher informações sobre as expectativas dos sujeitos envolvidos na construção deste, em relação às suas expectativas, ao ensino, à escola e à sociedade.

Nesse sentido, o processo pelo qual este documento foi elaborado evidencia sua dimensão teórico-metodológica, indo assim na contramão da construção emanada da burocratização do trabalho escolar, tão recorrente na realidade atual. Dessa maneira, inferimos que este documento refletiu as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar.

Tornando-se, assim, um importante instrumento de orientação da ação educativa no que tange às finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo.

Quanto aos eixos norteadores, são descritos: aprender a aprender; valores: respeito, solidariedade, disciplina, coletividade; trabalho unificado-coletivo; criar para humanizar e compromisso. Como concepção de sociedade, propõe construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre as pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas as quais cada cidadão constrói a sua existência e a do coletivo.

Ao sinalizar a sua concepção de educação, o Projeto Político (2006) declara:

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes “cristalizados” e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento, possibilitando, assim, que o cidadão se torne crítico e que exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais e buscando alternativas de superação da realidade (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 12).

Diante dessas diretrizes bem como propostas pedagógicas emancipadoras, recorreremos ao pensamento de Adorno para evidenciar os limites destas na sociedade contemporânea:

No ensaio que citei no início, referente à pergunta “vive-mos atualmente em uma época esclarecida” Kant respondeu: “Não, mas certamente em uma época de esclarecimento”. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir-a-ser e não um ser. [...] se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente teórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as

enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito (ADORNO, 1995, p.181).

Entre os problemas elencados durante a elaboração do projeto Político, chamaram nossa atenção os seguintes:

- Falta de articuladores e coordenadores na comunidade escolar;
- Falta de compromisso político-pedagógico;
- Professores desatualizados;
- Trabalho individualizado e isolado;
- Falta de determinados profissionais (assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, coordenadores de turno e por disciplina);
- Falta de planejamento articulado-interdisciplinaridade (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 14).

Observou-se a ausência de articulação entre diversos profissionais especialistas, de trabalho coletivo interdisciplinar, e de profissionais atualizados e comprometidos com o projeto político. Tais fragilidades podem contribuir para uma cultura organizacional, bem como pedagógica e educacional, que pode vir a obstaculizar o desenvolvimento e a consecução da perspectiva inclusiva de Educação Especial.

Além disso, tal cenário evidencia mais um elemento contribuidor para manutenção e reprodução da barbárie: a ausência de protagonismo político. Conforme nos revela Adorno (1995, p. 169) “o homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem”. Há, então, a necessidade do desenvolvimento contínuo de reflexão e do comportamento livre e autônomo, evitando-se, assim, práticas em que o estado da consciência é ainda reificado (coisificado) e, a barbárie, instaurada.



Na parte II, ao evidenciar os objetivos Educação Infantil e Ensino Fundamental, são sinalizados:

Desenvolvimento da capacidade de aprender e de socializar o que aprendeu, tendo como meios básicos o domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Compreensão do ambiente natural e social, dos sistemas políticos e da autodeterminação dos povos, dos valores em que se fundamenta na sociedade; da tecnologia e das artes.

Desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades de formação de atitudes e valores.

A formação da consciência crítica e a aquisição de capacidade de organização para a transformação social; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços da solidariedade humana e da tolerância em que se assentam a vida social (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 16).

Quanto às ações voltadas para estes níveis de ensino estão previstas outras como:

- Projeto Jovem Acolhedor: projeto em parceria com as alunas do 9º ano de escolaridade, oferecido em horário extracurricular, para auxiliar na superação das dificuldades de aprendizagem pelas crianças da Educação Infantil, com apoio da Orientadora Educacional;
- Sala de Apoio para alunos com reprovações múltiplas para apoio pedagógico;
- Reforço nas disciplinas com maior dificuldade, fora do horário de estudo (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 16).

Notou-se que não há objetivos e nem ações voltadas, especificamente, para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, o projeto evidencia seus limites para a democratização escolar

para os estudantes incluídos. Pois, conforme nos sinaliza Glat (2007, p. 16): “Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social”.

Quanto à avaliação do processo ensino-aprendizagem, está prevista “uma avaliação diagnóstica, processual e contínua e de forma global mediante verificação de competência e de aprendizagem de conhecimentos, em atividades de classes e extraclasse, incluídos os processos próprios de recuperação paralela” (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 18). A concepção avaliativa indica que há necessidade ainda do desenvolvimento da concepção avaliativa pedagógica inclusiva, pois enfatiza os resultados, fundamentando-se na verificação de competências de aprendizagem, e não fazendo referência à verificação da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Conforme sinaliza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008, p. 11), tal avaliação é compreendida:

[...] como um processo dinâmico [que] considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Na versão analisada do Projeto Pedagógico, foi posto como meta para os anos de 2006, 2007, 2008 repensar o pedagógico objetivando diminuir os índices de evasão e repetência em relação aos dados estatísticos de 2005. Para tanto, a escola estabeleceu projetos, como o Jovem Acolhedor e a Escola Acolhedora, tendo como objetivo: “[...] unificar o corpo docente e discente através do respeito mútuo, não só dentro da unidade escolar, como também na comunidade em que vivem, despertando a vontade de participar e cooperar” (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 27). E em suas “Disposições Gerais”: “[...] incorporar-se-ão a este Projeto Pedagógico, automaticamente, as disposições de lei e

instruções de normas de ensino emanadas de órgãos ou poderes competentes, alterando as disposições que com ela conflitam” (ESCOLA AMANHECER, 2006, p. 39).

No entanto, a ausência de metas para a efetivação da perspectiva inclusiva de Educação Especial, no contexto da formulação coletiva do Projeto, nos informa que o desenvolvimento de projetos orientados à formação para autorreflexão crítica torna-se imprescindível para a inclusão dos estudantes da Educação Especial. Conforme sinaliza Damasceno (2006, p. 45):

[...] o professor que puder libertar-se das dificuldades por ele mesmo impostas ao processo de acolhimento aos estudantes deficientes, poderá se tornar aquilo que chamamos de agente agregador, ou seja, um multiplicador de ideias e reflexões que também poderão apontar para a libertação de outras consciências, que se encontram encarceradas pela autoinculpável minoridade.

Considerando-se que, em suas diretrizes, há compromissos e princípios filosóficos evidenciados pela orientação inclusiva de educação, tais como tornar a escola um *locus* privilegiado para a efetivação da cidadania e desenvolvimento de valores democráticos e integradores, promovendo uma escola com igualdade de direitos e dessa maneira, diversa; caminhando, constantemente, com as políticas educacionais contemporâneas – as quais ratificam a perspectiva inclusiva de Educação Especial –, verifica-se que há ainda muitas medidas a serem desenvolvidas e decisões a serem tomadas à operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial. Por exemplo, a integração dos suportes necessários para a acessibilidade arquitetônica, curricular e didático-pedagógica, entre outras dimensões.

Ao organizar a proposta pedagógica, o Projeto Pedagógico (2011) sinaliza como objetivo a formação do “homem” exercendo em sua plenitude o direito à cidadania, explorando suas potencialidades. Assim, comparado ao Projeto anterior (2006), mostra-se frágil na fundamentação do campo político, podendo avançar na definição de sua concepção política de educação. No esforço de dar continuidade ao processo de (re)planejamento

organizacional da escola pesquisada, o Projeto Pedagógico de 2011 tem como subtítulo: Escola Acolhedora – Educando sentimentos. Este documento traz avanços no que tange à consecução inclusiva de Educação Especial. Todavia, no que se refere a (re)estruturação organizacional da escola é ainda bastante omissivo em relação à implementação das ações dos processos inclusivos. Composto por 19 páginas, está dividido em três partes: I – Identificação da unidade escolar, II – Justificativa do Projeto Político e III – Descrição da Realidade Educacional.

Ao justificar a constituição do Projeto Político, o documento sinaliza:

A educação é prioridade de todos os seres humanos, por isso, precisamos estabelecer metas para serem cumpridas a um espaço [de] curto, médio e longo prazo, onde a escola acompanhe de forma gradativa as verdadeiras necessidades da comunidade escolar. Para que escola alcance esses objetivos, vale ressaltar a importância de que o corpo docente faça adequações necessárias para que seus alunos sejam capazes de aprender e serem conscientes de seus direitos e deveres, de liberdade e igualdade (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 7).

Nesse sentido, assim como no Projeto Pedagógico (2006), a escola concebe tal documento como um plano de trabalho que indica os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. Propondo dessa maneira, uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formulando e prevendo metas, ações; instituindo procedimentos e instrumentos de ação.

Nessa versão há indicação de avanços nas concepções e operacionalizações da Educação Inclusiva. Uma grande contribuição sobre a realidade educacional da escola é apresentada na descrição da parte III da versão de 2011, que aponta para a possibilidade/necessidade de superação e discute se as fragilidades encontradas em 2006 foram superadas ou não, destacando-se novas demandas da escola. Nessa perspectiva, o documento sinaliza como pontos fortes da realidade escolar:

[...] a informatização da escola/internet; o envolvimento docente nos projetos da escola e da Secretaria Municipal de Educação; equipe docente qualificada, bom relacionamento humano; bom sistema de informações gerenciais (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 7).

Essa constatação indica o cenário potencializador para a consecução da perspectiva inclusiva de Educação Especial. Além das dificuldades citadas no Projeto Pedagógico (2006) terem sido superadas, como a falta de compromisso político-pedagógico e a desatualização dos professores, outros pontos fortes mostram instrumentos facilitadores para o planejamento, coordenação e gestão do processo inclusivo. Como pontos fracos, o Projeto Político (2011) enfatiza:

Baixa participação dos pais; acompanhamento deficiente dos alunos com necessidades especiais (faltam pessoas qualificadas); não comparecimento dos professores e funcionários e problemas na estrutura física da escola (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 7).

A fim de superar tais dificuldades, o referido documento estabelece as dificuldades que a escola pode solucionar prioritariamente, como a “Formação continuada de professores da Educação Infantil e 6º ao 9º ano; fortalecimento da relação entre escola/família; e fortalecimento do ensino inclusivo” (ESCOLA AMANHECER, 2011, p. 8). Ao refletir sobre sua práxis educativa, a escola reconhece suas limitações no campo da perspectiva inclusiva de educação e, assim, aponta para tempos mais promissores para o público-alvo da Educação Especial. Ao considerar que a orientação inclusiva de educação implica um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, e, a fim de atender à diversidade de seus estudantes, o Projeto Pedagógico (2011) traz pequenas contribuições para a reorganização escolar no que tange ao nexo entre a reflexão e operacionalização da orientação inclusiva de Educação Especial.

## Comentários conclusivos

A perspectiva democrática de educação repousa na autorreflexão crítica, no esclarecimento, na formação da vontade de cada um em particular e nas possibilidades históricas da reflexão da humanidade sobre sua autoinculpável minoridade, não estando, portanto, restrita à racionalidade pedagógica nem se reduzindo à aplicação de uma técnica.

Ao refletirmos sobre a educação para contradição e resistência das injustiças sociais, enfocamos a educação em seu sentido político como premência para o desenvolvimento de identidades críticas capazes de romper a conjuntura apresentada. Nesse contexto, o Projeto Pedagógico assume um papel de importância ao se tornar base de experiência formativa e instrumento de reflexão coletiva.

A fim de que a práxis no processo inclusivo seja resultante de um permanente exercício intelectual crítico, o qual se contraponha à “indiferença frente ao objeto” e oportunize a constituição de uma dimensão humana e pedagógica para além do reprodutivo e da modelagem educacional, faz-se necessário incluir na discussão do Planejamento Pedagógico questionamentos, como: “O que é? E para que é a (re)organização escolar?”. Pois, “[...] uma vez perdido este ‘para quê’, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior” (ADORNO, 1995, p. 140).

Nessa perspectiva, embora as versões do Projeto Pedagógico de 2006 e 2011 tragam em suas diretrizes educacionais princípios democráticos no que tange ao processo educativo dos estudantes da Educação Especial, há ainda, de maneira substancial, o planejamento de ações orientadas à educação que não contemplam todos os estudantes. Dessa maneira, identifica-se a reificação da consciência, a qual anuncia uma conjuntura facilitadora para permanência da barbárie no contexto educacional.

O entendido e experimentado medianamente – semientendido e semiexperimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim, seu inimigo mortal. Elementos que penetram na consciência sem fundir-se em sua

continuidade, se transformam em substância tóxica e, tendencialmente, em superstições, até mesmo quando as criticam [...]. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação (ADORNO, 1996, p. 404).

Concluimos que a necessidade de reflexão contínua nos apoia em estabelecermos relações concretas entre os projetos políticos-pedagógicos que escrevemos, discutimos e transformamos com as práticas inclusivas no cotidiano da escola. Quando desarticuladas de suas finalidades gerais, as reorganizações inclusivas tendem a se consubstanciar em ideologias e modelos incorporados; tendem a reforçar o estágio de heteronomia ao não oportunizarem que os sujeitos envolvidos se abram à experiência do objeto focalizado. Logo, podem contribuir para a manutenção da distância entre propostas bem-intencionadas e a possibilidade de mudança na medida em que não possibilitam um comportamento emancipado e crítico.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação para emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Einleitung in die Soziologie*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 17, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DAMASCENO, Allan Rocha. *A formação dos professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

ESCOLA AMANHECER. *Projeto Político Pedagógico*, 2006.

ESCOLA AMANHECER. *Projeto Político Pedagógico*, 2011.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

PARACAMBI. *Plano operativo de ações municipais de educação*. Paracambi, RJ: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2015.

PARACAMBI. *Relatórios das Escolas*. Paracambi, RJ: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2015.





## Capítulo 12

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

*Fabiola Ribeiro de Souza*

Este capítulo tem como expectativa contribuir com práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento compensatório da pessoa com Deficiência Intelectual (DI) por meio da aprendizagem formal na inclusão escolar. A DI é compreendida como um desenvolvimento atípico que, quando de origem orgânica, é marcado por padrões de forças e fraquezas no Funcionamento Executivo (FE). Normalmente, as dificuldades se relacionam com tarefas que exigem habilidades que denotam inteligência funcional, comumente ligada às FE *cool*, ou seja, frias, mais associadas à memória de trabalho (DIAMOND, 2013; DAUNHAUER *et al.*, 2014; FIDLER; MOST; PHILOFSKY, 2008; JARROLD; NADEL; VICARI, 2008; SOUZA, 2019). Como consequência, pessoas com DI costumam ter dificuldades em ações de abstração/imaginação, o que explica os reveses escolares.

Em uma perspectiva histórico-cultural, essas dificuldades podem ser remediadas por um processo nomeado compensação/supercompensação, em que pessoas com DI, dependendo das condições de socialização, podem desenvolver rotas alternativas para o desenvolvimento e alcançar os mesmos objetivos sociais que as de Desenvolvimento Típico (DT). Esse processo é possibilitado pela aprendizagem orientada ao desenvolvimento do pensamento abstrato, participação em coletividades sociais típicas e com motivadores afetivos reais para sua efetivação (KOZULIN; GINDIS, 2007; SOUZA, 2019; VIGOTSKI, 1997). A aprendizagem é compreendida como uma gradação complexa e impulsionadora do desenvolvimento (VIGOTSKI,

1978, 1997, 2001), que pode ser facilitada a partir de oportunidades de desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP, além de um método de avaliação, pode ser significada como ampliadas formas de aculturação que ocorrem quando a criança está colaborando e interagindo com pessoas mais experientes na aquisição de certo conhecimento ou domínio (VIGOTSKI, 1978). Nesse sentido, compreende-se que a ZDP decorre da mediação cultural em ação conjunta e consciente entre pessoas no desenvolvimento de atividades para o alcance de objetivos mútuos (DEL RIO, ALVÁREZ, 2007; ENGESTRON, SANNINO, 2010; FEUERSTEIN *et al.*, 2012; FINO, 2001; KOZULIN *et al.*, 2010) e, também, em possibilidades decorrentes da mediação implícita (ZDPMI), introduzida no curso natural da comunicação, sem intencionalidade ou reflexão de seus agentes, tendo impacto no desenvolvimento devido à imprevisibilidade do seu resultado (WESCHT, 2007). A ZDP, no modo implícito, decorre da experiência social coletiva, podendo levar a processos de aprendizagem por meio da dedução e imitação (LURIA, 1990; VIGOTSKI, 1978, 1997), que são habilidades que se relacionam com a capacidade de se representar o mundo simbolicamente. Uma pessoa com DI, que participe de um ambiente de aprendizagem com interlocutores de desenvolvimento típico, pode desenvolver diversas capacidades sem necessariamente depender de uma colaboração ou instrução direta e intencional de seus pares. Isto é, a pessoa está imersa em um contexto permeado por *affordances* culturais, nas formas de fazer, falar, expressar, movimentar, sinalizar algo, usar certo tipo de objeto, etc.

Promover ações e práticas pedagógicas da Educação Especial na inclusão é um desafio nas intervenções na DI, pois deve-se primar pelo desenvolvimento de habilidades de simbolização a partir do que estes estudantes mais têm dificuldades e, ainda, organizar ações conjuntas com pessoas de desenvolvimento típico, o que pode reverter em motivadores afetivos, como ponto de partida, para intervenções de remediação.

Em suma, este texto foi escrito na expectativa de contribuir com essa questão, e nele compartilho uma experiência de atividade pedagógica inspirada nas teorizações e desdobramentos dos estudos de Vigotski (1997) sobre a compensação da Deficiência Intelectual (DI) e a importância da aprendizagem dentro da inclusão escolar.

## O projeto *Speaking English in the 2014 World Cup*

Enquanto professora de escola pública ofertava Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com DI na sala de recursos juntamente com uma colega de trabalho, em uma escola inclusiva, e nossa prática pedagógica primava por atividades voltadas para a melhoria da abstração, contudo, com poucas oportunidades de ação conjunta com alunos de DT. Também era praxe realizarmos atividades junto à comunidade escolar a fim de promover a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na escola, como palestras, cursos de formação de professores, trabalhos de sensibilização em sala de aula regular e eventos, como a semana da inclusão na escola. Apesar desses esforços, sentíamos a necessidade de ir além das atividades pontuais e desafiar nossa prática pedagógica a fim de promover situações de aprendizagem coletivas e lúdicas com os alunos com Deficiência Intelectual, público alvo da sala de Recursos nos moldes da teorização sobre a compensação. Pensamos em um projeto que envolvesse os alunos sem deficiência e que tivesse um motivador afetivo real, pungente, com um aprendizado complexo, desafiador, que permitisse saltos no desenvolvimento para melhoria da Função Executiva (FE) afetada pela DI.

Decidimos, então, desenvolver um projeto que envolvesse a aprendizagem de uma língua estrangeira. Nossa escolha se baseou em estudos históricos culturais sobre o impacto desta aprendizagem no desenvolvimento como um todo. Segundo Vigotski (2001) a língua estrangeira elevava a materna a um nível superior, por exigir operações conscientes devido a sua introdução inicial por meio de signos:

[...] o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança a um nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito [...]. Como a álgebra liberta o pensamento da criança das dependências numéricas

concretas e o eleva a um nível de pensamento mais generalizado, de igual maneira o domínio de uma língua estrangeira por outras vias, bem diferentes, liberta o pensamento linguístico do cativo das formas linguísticas e do pensamento concreto (VIGOTSKI, 2001, p. 267).

A fim de unir teoria e prática, e considerando as teorizações sobre compensação e do impacto da aprendizagem de uma língua estrangeira no desenvolvimento dos estudantes, lançamos o projeto *Speaking English in the 2014 World Cup* (Falando Inglês na Copa do Mundo de 2014). Os alunos foram motivados afetivamente pela ideia de poder se comunicar com estrangeiros e participar mais ativamente do mundial. Por outro lado, eu e minha companheira de trabalho estávamos motivadas pelas possibilidades de desenvolvimento que o aprendizado de uma língua estrangeira poderia trazer para o desenvolvimento global de nossos alunos. O objetivo era promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com DI por meio da interação com alunos sem deficiência na aprendizagem formal. Nessas condições de socialização, nossa expectativa era promover o desenvolvimento por meio de ações mais controladas, explícitas, na organização das atividades pedagógicas e também permitir o desenvolvimento pela ZDP entre os alunos, por meio da mediação implícita. Em outras palavras, nossa mediação por meio das atividades pedagógicas planejadas e aliadas às atividades mediadas com os colegas promoveram motivadores reais para que os alunos se sentissem compelidos a ativar funções executivas enfraquecidas pela DI.

Podemos dizer que a experiência foi bem-sucedida, pois o projeto, realizado no CEF 02 do Riacho Fundo, classificou-se entre as dez melhores iniciativas pedagógicas inclusivas no Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL/MEC, 2012). A escola foi a única classificada no Distrito Federal que recebeu a visita técnica dos representantes do MEC.

Destaco que o motivo Copa do Mundo é uma possibilidade entre tantas, pois este trabalho remete a iniciativas de desenvolvimento por

meio da educação ou outras formas de fazer (VIANNA; STETSENKO, 2014), porém voltadas para a compensação da DI. Considerando as propostas de intervenção da DI, a novidade é que as atividades pedagógicas foram inseridas em coletividades sociais típicas e inclusivas, na compreensão de que a aprendizagem humana em contextos mediados por ações conjuntas extrapola o controle e intenção do professor. Esperamos que inspire docentes que acreditam na aprendizagem de todos os alunos com e sem DI na inclusão escolar!

### Descrição detalhada da experiência

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade de ensino CEF 2 do Riacho Fundo, reconhece a construção do conhecimento como o principal caminho para o desenvolvimento e inserção participativa dos estudantes na sociedade. Os conteúdos devem ser apresentados aos alunos de forma contextualizada, coesa e coerente com os princípios educativos do PPP, independentemente das singularidades e necessidades dos estudantes. Logo, o trabalho pedagógico da escola prioriza a coletividade, o direito à diversidade, o respeito à vida e valores como a generosidade e solidariedade, premissas que garantem ao aluno com NEE o acesso e a participação na escola regular. A paráfrase de parte do PPP respalda a concepção norteadora de nosso relato de experiência, da necessidade e capacidade de aprendizagem dos alunos com NEE. Iniciamos a organização do projeto procurando fundamentação teórica na área da linguística na Universidade de Brasília (UnB) onde, informalmente, fomos orientadas por um professor a construir material escrito próprio, a partir de situações reais em sala de aula. Recebemos, ainda, apoio de uma escola de idioma, em Brasília, que nos enviou um montante de materiais didáticos de grande valia no planejamento das aulas e decoração da sala ambiente. Apesar da falta de espaço físico, a direção da escola disponibilizou uma sala, onde as aulas ocorreriam nas terças-feiras, atendendo os turnos matutino e vespertino, em horário contrário à regência de classe.

Voluntariaram-se a participar, os seguintes alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE): cinco alunos com Deficiência Intelectual

(DI), sendo um caso bem evidente; dois alunos com Deficiência Física (DF), decorrente de Acidente Vascular Cerebral (AVC) e Paralisia Cerebral (PC), apresentando, este último, dificuldade na fala; e um aluno com Altas Habilidades. Foram convidados a participar alunos de desenvolvimento típico que estivessem propensos a interagir, ensinar e aprender com todos os colegas e que fossem assíduos. Dentre esses, além dos considerados bons alunos pelos professores, participaram alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) e outros das turmas de correção de fluxo, vistos como alunos-problema na escola. Da comunidade local, participaram dois ex-alunos com evidente Deficiência Intelectual e uma mãe de aluno, que justificou a necessidade de aprender inglês por trabalhar como feirante, na Torre de TV de Brasília, portanto, pretendia se comunicar com os clientes estrangeiros. Por fim, matricularam-se 15 alunos no turno matutino e 20 alunos no turno vespertino, com idades entre 12 a 35 anos.

No planejamento das aulas de inglês, seguimos as orientações de Harmer (2005), de que uma língua é aprendida para se comunicar. Partindo dessa premissa, organizamos as aulas a fim de apresentar, em um primeiro momento, situações reais de fala e comunicação para, posteriormente, proporcionar aos estudantes a parte formal escrita e voltada para a abstração. Para a aula inaugural, organizamos o primeiro tema: *Our English Class Community* (Nossa comunidade da sala de inglês), de acordo com o qual os alunos deveriam se conhecer, apresentando-se em inglês e oportunizando a interação entre todos.

Na aula inaugural, organizamos a sala em círculos, nos posicionamos na frente e, apontando para nós, nos apresentamos aos alunos, dizendo: “*Hi, I’m Fabi*” (Olá, eu sou a Fabi) / “*Hi, I’m Myrna*” (Olá, eu sou a Myrna). Em seguida, apontamos para os alunos que, de forma intuitiva, repetiram a frase, mas já utilizando seus respectivos nomes. Do mesmo modo, os alunos iam se apresentando em inglês. Todos os alunos NEE participaram da atividade, inclusive o estudante com distúrbio na fala. Para facilitar a intuição, oportunizamos primeiro a fala aos alunos mais comunicativos, até chegar nos com mais dificuldades de expressão. Interessante notar que muitos dos alunos, ao invés de dizer: “*I’m...*” (Eu sou) fulano, diziam: “*My name is...*” (Meu nome é...), numa clara evidência de

conhecimentos prévios. Em um segundo momento, repetimos a frase anterior, acrescentando a ação de apertar as mãos e dizer: “*Nice to meet you*” (Prazer em conhecer você) e uma de nós respondia: “*Nice to meet you, too!*” (Prazer em conhecer você também). Depois, da mesma forma, cumprimentamos um a um dos alunos, seguindo a metodologia anterior.

Quando percebemos que os alunos haviam compreendido a situação, passamos para a fase de promoção da interação por meio da dinâmica do círculo. Na atividade, os alunos formaram dois círculos, um dentro do outro, ficando posicionados frente a frente. Orientamos aos alunos de um dos círculos que se movessem ao som de palmas feitas por uma de nós e, quando cessássemos o som, deveriam se apresentar ao colega da frente e dizer o nome e a frase “prazer em conhecê-lo/a”, sempre apertando as mãos ao final do diálogo. Essa atividade foi muito importante, pois, ao final da aula, os estudantes estavam sorridentes, animados e satisfeitos. Ao término da aula, os convidamos todos para tirar fotos em conjunto e individuais, visto que seriam as personagens principais do material escrito e visual.

Montamos o material escrito todo em inglês, da seguinte forma: em uma folha disponibilizamos a foto coletiva dos alunos com o seguinte título “Nossa comunidade da classe de inglês, do turno matutino ou vespertino” dependendo do horário do aluno. Abaixo dessa primeira atividade, disponibilizamos fotos dos alunos, individuais ou em trios, com a seguinte sugestão: “escreva o nome do seu amigo”.

Na folha 2, disponibilizamos espaços em branco, com frases diálogos a serem completadas, de modo que todas as atividades eram exemplificadas e ilustradas com as fotos e situações da aula anterior. Os alunos deviam preencher os espaços, primeiro recortando as figuras da folha 1 e, em seguida, escrevendo, em inglês, a partir dos exemplos ilustrados e escritos referentes à primeira aula. Só que, para fazer a atividade, tinham que perguntar os nomes aos colegas, mas a maioria já havia esquecido. Desse modo, ensinamos a eles a frase, “*What’s your name?*” (Qual o seu nome?).

Os estudantes começaram a circular livremente na sala, inquirindo os colegas em inglês. Todos participaram ativamente, inclusive, auxiliando os colegas que não sabiam pronunciar direito. Durante a atividade, introduzimos uma das mais importantes frases do curso: “*Help your friend*”

(Ajude seu amigo) utilizada quando um dos alunos assinalava ter terminado a atividade. Assim, ficava estabelecida a colaboração entre eles, pois deveriam auxiliar todo e qualquer colega nas tarefas, perguntando se encontravam dificuldades na realização.

Um acontecimento interessante e de aprendizado para todos os estudantes foi quando um dos discentes com deficiência física terminou a atividade antes de outro colega sem NEE. Como de costume, dissemos ao aluno com NEE: “*Help your friend*”. Ao ouvir a frase, o colega sem NEE, que ainda não havia concluído o trabalho respondeu: “Pode deixar que eu te ajudo”. Essa situação foi motivo de riso para a turma, quando dissemos ao aluno sem NEE, em inglês e por meio de mímicas, que ele seria ajudado pelo colega com NEE e não o contrário.

Dentro dos mesmos princípios, seguiram-se todas as aulas posteriores que tivemos. Primeiro, introduzíamos a fala, com situações reais e que envolviam os alunos, para depois apresentar a parte formal escrita. Instituímos a colaboração entre eles, como premissa, sempre no discurso de que todos eram importantes e tinham algo a acrescentar aos colegas. Também, organizávamos as dinâmicas dos diálogos de modo que tivessem que conversar com diferentes pessoas ao longo das aulas. Priorizamos a intuição, imaginação e criatividade, visto que quase nunca falávamos em português e os alunos tinham que tentar adivinhar mímicas, a partir dos novos vocábulos e situações. Estas últimas nos levaram a muitos risos, visto que era interessante ver o que imaginavam a partir de nossos gestos. No desenrolar das aulas, além das mímicas, utilizávamos muitos recursos visuais, como cartazes, cartões e pequenas fichas ilustradas, que denotavam situações e adjetivos. O projeto foi muito trabalhoso para nós, em especial pela formatação do material escrito e visual, visto que ainda tínhamos que lidar com os outros dias de atendimento na sala de recursos, bem como das atividades pontuais da escola.

Durante seis encontros, cada um com duração média de duas horas, introduzimos aos alunos as seguintes situações reais de linguagem em inglês, a partir da metodologia utilizada: pedir emprestado materiais aos colegas, pedir permissão para sair, entrar, beber água, etc.; cumprimentos de acordo com o horário do dia e da noite e, finalizamos o projeto,



com os alunos sendo capazes de enumerar qualidades pessoais, como ser bonito, inteligente, alto, baixo, engraçado, legal, etc. A avaliação dos alunos era feita diariamente, tanto na sala de aula como nos corredores, a partir das respostas orais e escritas, seja no momento das atividades ou interpelações orais em diferentes espaços da escola.

Observamos alguns fatos importantes que merecem ser mencionados. Ressaltamos a participação de alunos malvistos na escola por sua defasagem idade/série e problemas de indisciplina. Além de serem muito solícitos com os colegas, contribuía com sugestões, como alternativas para a atividade de *listening* (escuta), propondo *blogs* e *chats*, para que viessem se comunicar com os colegas. Outro aluno que muito se interessou por esse tipo de atividade foi o com diagnóstico de Altas Habilidades, que apesar de ter sido transferido para outra cidade-satélite, se transportava para a escola num percurso de mais de uma hora, só para participar das aulas. Era maravilhoso, também, ter a oportunidade de conhecer a diversidade que é a escola pública: tínhamos alunos que já haviam ido à Copa do Mundo, outro cujo pai viajava para a Índia, outra, com DI aparente, que tinha o padraço peruano, enfim, todos com contribuições culturais para a aula.

Para tornar a aprendizagem cada vez mais significativa, visto que alguns alunos, com e sem NEE, se esqueciam das frases, em especial fora da sala de aula, sempre que os encontrávamos nos corredores, seja nos corredores ou na sala de recursos, os cumprimentávamos em inglês. Um dia, uma aluna com evidente NEE, muito tímida, estava sendo atendida na sala de recursos, quando chegou uma aluna do projeto, mas de outra turma que não da aluna. Aproveitando a oportunidade, induzimos as alunas a se apresentarem em inglês. As duas não se lembravam da frase, então começamos falando: “*I’m Fabi...*”. A partir dessa ação conjunta, primeiro a aluna sem NEE se apresentou e, em seguida, a aluna com NEE. Depois, quando a aluna sem NEE disse “*Nice to meet you*”, a aluna com NEE respondeu “*Nice to meet you, too!*”. O fato de a aluna ter acrescentado a palavra *too*, nos deu a clara evidência de sua aprendizagem e desenvolvimento dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como defende Vigotski (1984). Vibramos de alegria, com as alunas,

em especial pela demonstração de aprendizagem da com NEE. Tivemos ainda a presença de visitas que prestigiaram o projeto. Também, tivemos a participação de um professor voluntário estrangeiro, que ministrou uma aula aos alunos sobre a Itália. Essas parcerias incentivavam cada vez mais os alunos a participar.

Na última aula do ano letivo em questão, dentro do material estudado, os estudantes conseguiram cantar a música dos Beatles *Hello, goodbye* (Alô, tchau), que diz “*You say goodbye and I say hello*” (Você diz tchau e eu digo alô) e compreendiam a letra. Para que que compreendessem a música, trabalhamos o vocabulário por meio de gestos na brincadeira: *Simon says* (Simon diz, no sentido de mandar fazer). Primeiro, explicávamos os novos vocabulários por meio de mímicas. Por exemplo, para explicar aos alunos as palavras *high* (alto) e *low* (baixo), nos levantávamos e abaixávamos para mostrar a diferença. Depois, falávamos a palavra: “*Simon says... High!*” (Simon diz: Alto!) E os alunos tinham que fazer o mesmo gesto que nós, para demonstrar que entendiam o que queria dizer a palavra. Quando haviam aprendido bem o vocabulário, passávamos a música, mas claro, antes, levávamos alguns *slides* e mapas para mostrar quem eram os Beatles e de onde eram, aproveitando o trabalho para reforçar a aprendizagem interdisciplinar.

Foi emocionante e gratificante vê-los cantando em inglês com desenvoltura, compreendendo a letra, um dos momentos mais marcantes do curso. No ano seguinte, apresentamos a música para toda a escola, visto que alguns alunos tocavam instrumentos musicais.

Ressaltamos que a preparação da aula, em especial a confecção do material escrito, gravuras, fotografias, etc., nos tomava muito tempo, mais do que o disponível para a coordenação, mas a satisfação em vê-los aprendendo nos levou a continuar.

### Considerações sobre o projeto

Dentre as considerações sobre o trabalho, um dos aspectos mais significativos é que todos os alunos, inclusive os com evidente DI, foram capazes de aprender e participar das atividades, mesmo que em

diferentes medidas. Os participantes com DI e a maioria dos alunos sem NEE demonstraram aprendizagem potencial para a comunicação em inglês, sendo capazes de dar respostas esperadas em situações de conversação ou atividades escritas, em momentos de interação com colegas e professores. Exemplificando, quando perguntávamos aos alunos: “*How are you?*” (Como está você?), sorriam, como se não lembrassem. Então, começávamos a frase para que completassem: “*I’m fi...*” (Eu estou b...). Considerando o exposto, essa é uma clara evidência do desenvolvimento potencial dos alunos em uma prática mediada dentro do que Vigotski nomeou Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Alguns alunos, como o diagnosticado com Altas Habilidades, internalizaram rapidamente as situações de comunicação em língua inglesa, tornando-se auxiliares dos colegas em aprendizagem. Isso corrobora os estudos de Vigotski (1997) e de Souza (2019), ao percebemos que alunos com DI tendem a confrontar e superar as dificuldades quando lhes é dada a oportunidade. Os estudantes com Altas Habilidades eram assíduos e engajados nas atividades, a despeito da facilidade com a aprendizagem formal. Alunos com deficiência física e distúrbio na fala, também, apresentaram engajamento nas atividades orais.

Com relação à interação, alguns alunos sem deficiência, em um primeiro momento, demonstraram certa resistência em se sentar perto dos colegas com NEE, mas essa barreira foi sendo transposta pelas constantes atividades de *chat* (bate-papo) entre grupo ou pares. Outro dado relevante é que a mãe participante do projeto interagiu bem com os alunos. Observamos que o seu filho, diagnosticado com TDAH, era visto como indisciplinado pelos demais professores, mas apresentou comportamento diferente nas aulas de inglês, sendo visto por nós como bom aluno.

Avaliamos que o trabalho alcançou os objetivos propostos, de inclusão e promoção do desenvolvimento dos alunos, por meio da aprendizagem. Podemos observar que os alunos com DI, quando em interação com colegas sem DI e em situações que lhes interessam, aprendem e interagem com os demais. Da mesma forma, os colegas sem NEE trabalham em colaboração com os colegas diagnosticados.

Essa experiência contribuiu para uma reformulação da comunidade escolar sobre as inúmeras possibilidades de todo e qualquer ser humano. Além da aprendizagem dos alunos com NEE, os colegas ditos “normais” tiveram a oportunidade ímpar de viver de forma participativa com aqueles colegas em situação de aparente desvantagem, mas que também podem ensinar. Alunos com DI podem aprender conceitos mais elaborados em contextos propícios aos *affordances* (facilitadores) culturais na inclusão.

### Comentários conclusivos

Propostas pedagógicas como a apresentada devem ser incentivadas e ampliadas porque contribuem, diretamente e indiretamente, para o desenvolvimento pleno da pessoa. Eu e a professora com quem desenvolvi o projeto nos sentimos honradas<sup>1</sup> pela oportunidade de desenvolver o trabalho. Destaco que o trabalho foi possível pela parceria com gestores e outros segmentos da sociedade.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Nota Técnica 41/2012 sobre Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças*. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-11126-notatecnica41-resultados2premioexperienciaseducacionaisinclusivas&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-11126-notatecnica41-resultados2premioexperienciaseducacionaisinclusivas&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 jan. 2012.

---

<sup>1</sup> Agradeço especialmente à professora Myrna Amaral, com quem desenvolvi o projeto, aos gestores, professores e a todos os docentes que contribuem para um trabalho de excelência no que concerne à inclusão no CEF 02 do Riacho Fundo. A metodologia adotada no ensino de inglês foi um desdobramento da formação a que tive acesso, em um curso gratuito, oferecido pela Casa Thomas Jefferson, para professores da escola pública.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *O Atendimento Educacional Especializado*. Formação Continuada a Distância para professores do Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dm.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf). Acesso em: 3 jun. 2022.

DAUNHAUER, Lisa A. *et al.* Profiles of everyday executive functioning in young children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, v. 119, n. 4, p. 303-318, 2014. DOI: 10.1352/1944-7558-119.4.303.

DEL RIO, Pablo; ALVÁREZ, Amelia. Inside and outside of Proximal Development: an eco-functional reading of Vygotsky. *In: DANIELS, Harry; COLE, Michel; WERTSCH, James (ed.). The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 276-303.

DIAMOND, Adele. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, v. 64, p. 135-168, 2013.

ENGESTROM, Yrjö; SANNINO, Annalisa. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, v. 5, p. 1-24, 2010.

FEUERSTEIN, R. *et al.* Cognitive enhancement and rehabilitation for the elder population: application of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program for the Elderly. *Life Span and Disability*, v. 15, n. 2, p. 21-33, 2012.

FIDLER, Deborah J.; MOST, David. E.; PHILOFSKY, Amy. D. The Down syndrome behavioural phenotype: taking a developmental approach. Advance Online Publication. *Down syndrome Research and Practice*, v. 1, p. 37-44, 2008. DOI:10.3104/reviews.2069.

FINO, Carlos Nogueira. Vigotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde *et al.* *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar*. Brasília: SEESP-SEED-MEC, 2010. 28 p.

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. England: Longman, 2004. 198 p.

JARROLD, Christopher; NADEL, Lynn; VICARI, Stefano. Memory and neuropsychology in Down syndrome. *Down Syndrome Educational Online*, July 2008. DOI:10.3104/reviews.2068. Disponível em: <https://www.down-syndrome.org/reviews/2068/>. Acesso em: 5 dez. 2015.

KOZULIN, Alex *et al.* Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: a multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. *Research in Developmental Disabilities*, 2010. DOI:10.1016/j.ridd.2009.12.001.

KOZULIN, Alex; GINDIS, B. Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. In: DANIELS, Harry; COLE, Michel; WERTSCH, James (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 332-363.

LURIA, Alexander R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. *A inclusão/exclusão escolar: concepções de pais e de jovens alunos com Deficiência Intelectual*. 2010. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

SOUZA, Fabíola Ribeiro de. *Compensação e emoção de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. 2019. 183f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins, Fontes, 2001. 496 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: USP, 1984. 168 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interaction between learning and development. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (ed.). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 79-91. Disponível em: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia*. Madri: Moscu, 1997. 391 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Thinking and Speaking*. 1934. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/words/index.htm>. Acesso em: 6 set. 2015.

WERTSCH, James. Mediation. In: DANIELS, Harry, COLE, Michael, WERTSCH, James. (ed.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 178-192.

## 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

