



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência
intelectual como processo mobilizador
da aprendizagem escolar**

Marlene Pereira Chaves

Brasília, fevereiro/2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar

Marlene Pereira Chaves

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a. MARISTELA ROSSATO

Brasília, fevereiro de 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**

Prof^a. Dr^a. Maristela Rossato

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Presidente

Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Membro

Prof^a. Dr^a. Gabriela Sousa de Melo Mieto

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Membro

Prof^a. Dr^a. Regina Lucia Sucupira Pedroza

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Suplente

Brasília, 20 de fevereiro de 2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

CM347d CHAVES, MARLENE PEREIRA
Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência
intelectual como processo mobilizador da aprendizagem
escolar / MARLENE PEREIRA CHAVES; orientador MARISTELA
ROSSATO. -- Brasília, 2019.
191 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. Desenvolvimento subjetivo. 2. Deficiência
intelectual. 3. Aprendizagem. 4. Inclusão escolar. I.
ROSSATO, MARISTELA, orient. II. Título.

Dedicatória

Dedico este estudo
aos meus pais, Glicério e Marli,
e às minhas filhas, Gabriela e Lívia.
Vocês representam o meu passado e o
meu futuro,
aprendizagens e desenvolvimento.
O presente da vida...
Gratidão, queridos!

Agradecimentos

Agradecer é reconhecer que, na busca pela realização de nossas metas, nunca estamos sozinhos; há a imprescindível presença do outro em nossa vida, seja para nos apoiar, confortar, fortalecer ou simplesmente torcer para que os resultados sejam alcançados. Em minha trajetória até a conclusão do mestrado, contei com a presença de muitas pessoas queridas, às quais gostaria de expressar a minha terna gratidão.

Primeiro, a Deus, força divina que torna tudo possível e nos enche de esperanças diante das adversidades.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maristela Rossato, que me concedeu a oportunidade de experienciar situações desafiadoras no percurso do mestrado, fazendo-me acreditar em minhas potencialidades até mais que eu mesma. Nunca esquecerei que uma vez orientadora, o laço existirá para sempre. A você, toda a minha admiração e carinho!

À minha família – pais queridos, que, com toda a simplicidade, me ensinaram a importância de estudar e persistir na busca dos sonhos. Foram os meus primeiros mestres, ensinaram-me a ser humilde e a zelar pelo próximo, reconhecendo que também tenho o meu lugar. Aos meus irmãos: Maria Helena, Sandra, Elaine e Carlos, meu primeiro grupo social, obrigada pelo companheirismo e ânimo na caminhada.

Ao Evenilson, meu companheiro, com quem divido e construo muitas histórias. Obrigada por me apoiar de um modo tão singular nessa escolha!

À Gabriela e Lívia, minhas filhas queridas e fonte de toda inspiração e motivação para superar os obstáculos do cotidiano. Nunca esqueçam de acreditarem em si mesmas e de realizarem os desejos em qualquer fase da vida!

Sou imensamente grata aos familiares e amigos que compreenderam as minhas ausências e torceram por essa conquista.

Às Profas. Dras. Alexandra Anache, Gabriela Mieto e Regina Pedroza, por aceitarem fazer parte da banca e contribuir para o enriquecimento deste trabalho.

Gratidão à Professora Regina Pedroza, primeira professora na Universidade de Brasília, que me incentivou a prosseguir nos estudos.

Às Profas. Dras. Maria Cláudia, Maria Helena Fávero, Fabrícia, Lúcia Pulino, Jane e Denise Fleith, por terem contribuído com o meu processo de desenvolvimento acadêmico por meio dos conhecimentos e diálogos durante suas aulas.

Aos colegas que tive durante o mestrado na Universidade de Brasília em especial: Alessandra, Ana Luiza, Claristina, Gleice, Renata, Matheus, Jéssica, Ana Luiza, Marina, Thaís, Ana Paula, Priscilla Dias, Waleska, Priscila e Carolina, por compartilharem conhecimentos.

À escola e aos pais das crianças que participaram da pesquisa – vocês foram fundamentais para a construção do conhecimento ao permitirem a realização do estudo.

À professora do Atendimento Educacional Especializado da escola na qual foi realizada a pesquisa, pela disponibilidade e atenção, tornando possível a minha presença na escola, assim como aos professores e equipe escolar pelo empenho e colaboração.

Às queridas auxiliares de pesquisa: Brenda e Lídia – vocês acrescentaram o encanto e a motivação pelo tema da pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa do Labmis, com quem convivi desde o início do mestrado: Telma Lopes, Juliana, Raíssa, Roberta, Telma Cerutti, Alessandra, Cíntia, Samantha, Danielle, Francisca, Larissa, Michelle e Geane – todo o meu carinho e apoio!

À Rosimeire Afonso Dutra, que me incentivou, apoiou e indicou as possibilidades de cursar o mestrado. Gratidão!

À Danielle Sousa Silva, meu carinho especial pela atenção concedida quando precisei.

Às queridas amigas e companheiras de jornada que o mestrado me presenteou: Cíntia, Samantha e Alessandra. Gratidão pela companhia na caminhada, vocês a tornaram mais leve! Conseguimos!!!

À SEEDF, por ter-me concedido a licença para estudar e proporcionado inúmeras experiências profissionais, principalmente com a inclusão escolar. Assim como aos queridos colegas inspiradores com quem tive a oportunidade de conviver e aprender como ensinar.

À minha amiga Maria Dacione da Silva (*in memoriam*), que nos deixou muitas saudades! Foi companheira fraterna e presente desde a faculdade de pedagogia até a prática profissional. Pessoa especial com quem compartilhei muito mais que conhecimentos: a sua alegria e o exemplo de luta pela vida nunca serão esquecidos.

À Regina Furquim, pela revisão textual/normativa e pelo apoio no momento final do trabalho.

Aos funcionários da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília, que sempre foram cordiais e prestaram todo apoio aos discentes.

Meus agradecimentos especiais às crianças que participaram da pesquisa, **Gegê e Rosa** – vocês serão sempre lembradas com todo carinho! Gratidão, minhas meninas!!!

*Olha as minhas meninas
As minhas meninas
Pra onde é que elas vão
Se já saem sozinhas
As notas da minha canção*

*Vão as minhas meninas
Levando destinos
Tão iluminados de sim
Passam por mim
E embaraçam as linhas
Da minha mão
(Chico Buarque)*

Conheça todas as teorias,
domine todas as técnicas,
mas, ao tocar uma alma humana,
seja apenas outra alma humana.

Carl Jung

Resumo

O objetivo deste estudo foi compreender como o processo de desenvolvimento subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual pode mobilizar processos de aprendizagem escolar. A pesquisa foi embasada teoricamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano a partir das contribuições de Vigotski, de modo especial em relação à defectologia, e na Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica desenvolvida por González Rey. A metodologia construtivo-interpretativa é orientada pela Epistemologia Qualitativa, na qual os pressupostos estão pautados nas relações dialógicas entre o pesquisador e os participantes, enfatizando a importância da singularidade dos processos de investigação e concebendo a produção do conhecimento no processo construtivo-interpretativo. Realizou-se a pesquisa com duas participantes do terceiro ano do Ensino Fundamental em classe inclusiva de uma escola pública do Distrito Federal. A produção das informações ocorreu por meio de instrumentos favorecedores da expressão das participantes: dinâmicas conversacionais, recursos imagéticos, experiências sociorrelacionais, caderno de memórias, complemento de frases lúdico e observação participante ativa. Por meio da análise e da construção das informações, valorizou-se a interpretação do pesquisador diante dos indicadores e das hipóteses quanto à constituição da subjetividade e ao desenvolvimento subjetivo das participantes. Considerou-se que as experiências sociorrelacionais no contexto inclusivo podem promover a emergência do sujeito e favorecer o movimento da subjetividade por meio do espaço dialógico, possibilitando, assim, aos estudantes com deficiência intelectual, a mobilização de sua aprendizagem escolar, compreendida, neste estudo, como criativa e compreensiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento subjetivo, deficiência intelectual, aprendizagem, inclusão escolar.

Abstract

The aim of this study was to understand how the process of subjectivity development of students with intellectual disability can mobilize the process of school learning. Hence, the theoretical framework was based on the cultural historical perspective of human development from Vigotski contributions and his conceptions about the disability and on the study of Theory of Subjectivity developed by González Rey. The constructive-interpretative methodology is oriented by the Qualitative Epistemology, in which the assumptions are guided by the dialogical relations between the researcher and the participants, emphasizing the importance of the singularity of investigation processes and conceiving the production of knowledge in constructive-interpretative process. The research was conducted with two participants of the third year of Elementary School in inclusive class of a public school of Distrito Federal. The information production was made through instruments that help the expression of the participants: conversational dynamics, imaging resources, socio-relational experiences, memory notebook, playful phrase complement and active participant observation. Through the analysis and the construction of information, valued the interpretation of the researcher in front of the indicators and the hypotheses about the constitution of subjectivity and the subjective development of the participants, identifying that the socio-relational experiences in the inclusive context can promote the emergence of the subject and helps the movement of the subjectivity, making it possible, therefore, for the students with intellectual disabilities, the mobilization of your school learning, included, in this study, as criative and understanding.

Keywords: Subjectivity development, intellectual disability, school learning, school inclusion.

Lista de Tabelas e Figuras

| | |
|--|-----|
| <i>Tabela 1. Definições de deficiência intelectual segundo os manuais de classificação</i> | 21 |
| <i>Tabela 2. Participantes da pesquisa</i> | 73 |
| <i>Tabela 3. Cronograma de execução da pesquisa</i> | 74 |
| <i>Tabela 4. Roteiro para as ações</i> | 116 |
| | |
| <i>Figura 1. Desenho da escola e da sala de aula feito por Gegê</i> | 93 |
| <i>Figura 2. Desenho da escola produzido por Rosa</i> | 104 |
| <i>Figura 3. Escrita de Rosa</i> | 107 |
| <i>Figura 4. Capa do livro</i> | 112 |
| <i>Figura 5. Placas com carinhas</i> | 115 |
| <i>Figura 6. Planejamento das ações</i> | 117 |
| <i>Figura 7. Registro de cada uma no caderno de memórias</i> | 119 |
| <i>Figura 8. Trabalho elaborado por Rosa</i> | 120 |
| <i>Figura 9. Expressão de Gegê</i> | 121 |
| <i>Figura 10. Expressão de Rosa</i> | 122 |
| <i>Figura 11. Cartaz produzido pela participante Gegê</i> | 123 |
| <i>Figura 12. Pannel sobre o recreio</i> | 126 |
| <i>Figura 13. Sugestões de brincadeiras</i> | 127 |
| <i>Figura 14. Flores plantadas por Rosa</i> | 130 |
| <i>Figura 15. Desenhos no caderno de memórias</i> | 135 |
| <i>Figura 16. Carta de Gegê ao Papai Noel dos Correios</i> | 137 |
| <i>Figura 17. Escrita de Rosa</i> | 148 |
| <i>Figura 18. Carta da participante Rosa aos Correios</i> | 148 |

Lista de Siglas

AAIDD – *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*

AAMR – *American Association on Mental Retardation*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES/MEC – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do
Ministério da Educação

CID – Código Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CRE – Coordenação Regional de Ensino

DC – Dinâmica Conversacional

DFH – Desenho da Figura Humana

DI – Deficiência Intelectual

DSM - *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EEAA – Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

QI – Quociente de Inteligência

SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEESP/MEC – Secretaria de Educação Especial/ Ministério da Educação

TA – Termo de Assentimento

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

THCP – Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Agradecimentos | vi |
| Resumo | x |
| Lista de Tabelas e Figuras..... | xii |
| Lista de Siglas | xiii |
| | |
| Introdução | 1 |
| | |
| Contextualização e Revisão das Produções Acadêmicas..... | 11 |
| Breve Panorama do Contexto Inclusivo no Brasil..... | 11 |
| Os dispositivos legais tensionadores da inclusão escolar. | 13 |
| O contexto histórico do conceito da deficiência intelectual. | 18 |
| Revisão das Produções Científicas | 22 |
| A deficiência intelectual e as pesquisas recentes. | 22 |
| Teoria da Subjetividade como arcabouço teórico. | 25 |
| | |
| Fundamentação Teórica..... | 28 |
| A Escola como Contexto de Desenvolvimento | 28 |
| A Escola Democrática como Base para a Escola Inclusiva..... | 32 |
| Desenvolvimento Infantil e Construção Social da Deficiência | 37 |
| Novas Perspectivas de Aprendizagem para o Estudante com Deficiência Intelectual | 41 |
| Desenvolvimento, Aprendizagem Escolar e Ensino..... | 46 |
| A Teoria da Subjetividade na Compreensão do Desenvolvimento Subjetivo dos Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Educativo | 52 |
| As experiências sociorrelacionais na aprendizagem escolar. | 59 |
| | |
| Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa..... | 62 |
| A Epistemologia Qualitativa: caminho de construção da pesquisa | 63 |
| Metodologia Construtivo-Interpretativa da Pesquisa..... | 67 |
| Caracterização da Escola | 68 |
| Breve Caracterização dos Espaços da Pesquisa (Sala de Aula e Apoio)..... | 70 |
| A Construção do Cenário Social da Pesquisa | 71 |
| Participantes..... | 72 |
| Critérios de Seleção dos Casos Pesquisados..... | 72 |

| | |
|---|------------|
| Cronograma da Pesquisa..... | 73 |
| Instrumentos Utilizados | 76 |
| Observação participante ativa..... | 77 |
| Análise documental..... | 78 |
| Entrevista com as participantes..... | 79 |
| Conte-me sobre você..... | 79 |
| Desenho: produção artística..... | 79 |
| Complemento de frases lúdico..... | 80 |
| Linha da vida escolar..... | 80 |
| Projeto de ação “Escola: eu também faço parte”..... | 81 |
| Diálogo com os colegas e entrevista..... | 82 |
| Fotografia e exposição do Projeto de ação..... | 82 |
| Confecção de painel..... | 82 |
| Recreio..... | 83 |
| Plantio de flores e produção de vídeos..... | 83 |
| Caderno de memórias..... | 83 |
| Mudanças..... | 84 |
| Produção oral de história..... | 84 |
| Procedimentos Éticos..... | 85 |
| Produção e Análise das Informações..... | 87 |
| Caracterização das Participantes – Etapa 1..... | 88 |
| A participante Gegê..... | 88 |
| <i>O histórico do diagnóstico de deficiência intelectual de Gegê.....</i> | <i>88</i> |
| <i>O processo de aproximação com a participante.....</i> | <i>90</i> |
| <i>A constituição da subjetividade da participante Gegê.....</i> | <i>91</i> |
| A participante Rosa..... | 98 |
| <i>O histórico do diagnóstico de deficiência intelectual de Rosa.....</i> | <i>99</i> |
| <i>O processo de aproximação com a participante.....</i> | <i>101</i> |
| <i>A constituição da subjetividade da participante Rosa.....</i> | <i>103</i> |
| Experiências Sociorrelacionais – Etapa 2..... | 110 |
| A produção criativa como mobilização da emergência do sujeito..... | 111 |
| O Movimento da Subjetividade – Etapa 3..... | 132 |
| A estudante Gegê..... | 133 |
| Reflexões sobre o caso Gegê..... | 141 |

| | |
|---|------------|
| A estudante Rosa..... | 144 |
| Reflexões sobre o caso Rosa..... | 151 |
| Considerações Finais | 154 |
| Referências..... | 160 |
| Anexos | 176 |
| Anexo A – Aprovação de Projeto e Termos de Compromisso..... | 176 |
| Anexo B – Instrumentos de Pesquisa..... | 182 |

Introdução

A educação inclusiva tornou-se realidade nos espaços escolares, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Tem despertado interesse de grandes áreas do conhecimento, de modo particular, a Psicologia, na busca de uma compreensão sobre o indivíduo e seus processos de desenvolvimento, visto que os atores escolares são envolvidos numa teia de relações na qual se constituem e são constituídos por esse ambiente, integrando a cultura e a história de modo singular.

No decurso da história, a abordagem psicológica dos processos de desenvolvimento buscou, na perspectiva histórico-cultural, a relação do indivíduo com o mundo por intermédio de conteúdos simbólico-afetivos, compartilhados e construídos historicamente (Alves & Pedroza, 2016). Assim, dispôs-se de expoentes teóricos que favoreceram a concepção de uma nova constituição de estudante e ampliaram essa compreensão, dando visibilidade ao protagonismo da pessoa em seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Tais fundamentos permitiram compor o intuito/objeto deste estudo, que consiste em compreender a dimensão subjetiva de estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo de aprendizagem no âmbito de uma escola pública do Distrito Federal, com enfoque no desenvolvimento subjetivo desses atores.

Faz-se premente destacar que o conceito de deficiência e o diagnóstico da deficiência intelectual sustentados no determinismo biológico e no modelo biomédico vêm se modificando e apontando para um modo de constituição decorrente do impacto provocado pela formação psicofisiológica da pessoa em seu ambiente social (Raad e Tunes, 2011). As autoras ressaltam que o diagnóstico da deficiência tem suscitado, na vida da pessoa, processos de iatrogênese que resultam dos efeitos não desejados da influência social da ação técnica da medicina, provocando uma desarmonia entre o indivíduo e o grupo social, funcionando, portanto, como uma ferramenta

da condução do destino das pessoas. Assim, a base da deficiência centrada no modelo biomédico estaria na negação de possibilidades diferenciadas de processos de desenvolvimento das pessoas diagnosticadas.

No entanto, a concepção de ser humano com papel ativo e peculiar no processo de transmissão cultural e nas interações que estabelece no ambiente social e culturalmente determinado, segundo Valsiner (1989, 1997, 2012), Scorsolini-Comin e Santos (2010), Mitjás Martínez e González Rey (2017), constitui a base para se considerar o desenvolvimento humano. Sob esse prisma, a tônica não deveria ser colocada, portanto, nas capacidades ou incapacidades da criança em termos de rendimento escolar, mas no modo como ela, naquele ambiente, pode se desenvolver e oferecer a oportunidade inequívoca de que as pessoas do seu entorno (pais, professores, profissionais e coetâneos) também se desenvolvam e se transformem.

Para tanto, a fim de que haja esse redimensionamento do foco na deficiência para o foco no sujeito, faz-se necessária uma compreensão mais ampla sobre o desenvolvimento a partir dos sistemas de relações que se tornam inseparáveis dos processos simbólicos. Nessa perspectiva, encontra-se respaldo na emergência da subjetividade como sistema qualitativo, em que a cultura aparece de forma simultânea numa relação recursiva, na qual a própria cultura é considerada uma produção subjetiva, originando diferentes configurações e funções historicamente definidas como psicológicas, com qualidade diferenciada e transformadora, evidenciando o desenvolvimento subjetivo do indivíduo (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

De acordo com esses autores, o desenvolvimento psíquico caracteriza-se por comportamentos e operações diversas nos primeiros meses de vida da criança, como a coordenação óculo-motora, o desenvolvimento psicomotor, os sistemas sensoriais e psicofísicos, a organização perceptual do mundo, que representam processos especificamente

psicológicos dos seres humanos Já o desenvolvimento subjetivo emerge quando os sistemas de relações que implicam os afetos humanos se tornam inseparáveis dos processos simbólicos.

Diante de novas experiências de vida, o desenvolvimento de novos recursos simbólicos gera outros que ocorrem em momentos singulares e que seriam impossíveis de serem periodizados no curso de vida dos indivíduos. Em outras palavras, a diferença e a mobilidade das emoções que caracterizam os processos de relação entre a criança e o adulto, desde a infância, exercem uma sensibilidade especial nos processos simbólicos que os separa qualitativamente das necessidades associadas ao funcionamento biológico desde os momentos iniciais da vida, desenvolvendo formas diferenciadas de sentir e produzir o mundo em que vivem os indivíduos, que não seguem as mesmas formas nem os mesmos tempos para todos – fato que define a subjetividade (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

A Teoria da Subjetividade, que vem sendo desenvolvida por González Rey, Mitjás Martínez e colaboradores, considera a aprendizagem um processo de produção subjetiva que se configura no percurso do aprender como processo subjetivo, expressando, em um nível simbólico-emocional¹, experiências socioculturais do estudante junto com aquelas oriundas do próprio espaço escolar (González Rey, 2005). Esta teoria é uma das contribuições para se refletir sobre os importantes aspectos da aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual e apontar elementos essenciais que devem nortear a organização do trabalho pedagógico, uma vez que a educação inclusiva demanda a necessidade de análise das possibilidades de se alcançar tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento desses alunos.

É notório que a compreensão de uma sociedade inclusiva deve basear-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, que se relaciona à diferença de padrões, saberes e

¹ Simbólico-emocional se refere a unidades inseparáveis, geradas pelo indivíduo na experiência vivida para além de sua intencionalidade e de sua consciência, e que tomam formas diversas no curso de suas diferentes ações. (González Rey, 2013).

culturas hierarquizadas. Além disso, essa é uma característica inerente à constituição de qualquer sociedade, cujo princípio se deve pautar no cenário ético dos Direitos Humanos, sinalizando a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social (SEESP/MEC, 2004).

No entanto, falar da escola como um contexto inclusivo de aprendizagem escolar para as crianças com deficiência intelectual não implica dizer que a escola esteja adequada para elas, embora exista a legislação que declara os seus direitos; ao contrário, falar de inclusão escolar é reconhecer os estudantes que foram historicamente excluídos desse espaço ou desfavorecidos. De acordo com González Rey e Mitjans Martínez (2017), a perspectiva inclusiva leva à uma modificação da escola, alterando, principalmente, elementos que tradicionalmente são considerados essenciais, como a padronização e a homogeneização do ensino, que se baseiam em um critério subjacente de universalidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Robinson (2010), a inclusão se fundamenta nas considerações de Aristóteles, em que a consciência é uma característica intrínseca da mente, sendo um processo de ordem superior que ocorre constantemente. Desse modo, a percepção dos significados acontece de forma diferente, por meio dos fatos cotidianos de experiência e mediação, considerando-se a consciência como um processo que pode ser construído, o que sustenta a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais.

Para significar, neste estudo, a ideia da deficiência, lança-se mão das contribuições de Vigotski nos *Fundamentos da Defectologia* (1997), que foram fruto de sua dedicação ao estudo das pessoas com “defeito” – termo utilizado na época para designar pessoas com deficiência e fazer referência à educação especial. O conjunto de textos reunidos nessa obra

tem aberto caminhos para um redimensionamento do determinismo e da mediação quantitativa do modelo biomédico, evidenciando o modelo social e a concepção da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para a criança com deficiência. Por conseguinte, o termo deficiência intelectual foi considerado neste estudo, por evidenciar a situação escolar na qual esses estudantes são considerados no ambiente educativo.

A fim de avançar em novas construções em relação a tais inquietações e reconhecendo que o papel da educação também consiste em mobilizar processos de aprendizagens que promovam o desenvolvimento humano, visa-se, nesta pesquisa, aprofundar a compreensão sobre como o desenvolvimento subjetivo permeia e é permeado pelo processo da aprendizagem no contexto escolar. Os argumentos teóricos, práticos e pessoais que justificam a pesquisa com o intuito de contribuir para as discussões que envolvem o tema e ampliá-las são explanados a seguir.

As justificativas de natureza teórica e prática harmonizam-se com a relevância social da pesquisa, visto que os aportes da Teoria da Subjetividade possibilitam reconhecer o desenvolvimento subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual e promover reflexões sobre ele, assim como ampliar conhecimentos que possam auxiliar os atores do cenário escolar nos processos de ensinar e aprender, favorecendo a aprendizagem desses estudantes e aprimorando as políticas públicas a eles oferecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF), além de trazerem à luz para a sociedade a possibilidade de reconhecimento desses estudantes como cidadãos em suas diferenças e igualdade de direitos e deveres.

Como **justificativa teórica**, ressalta-se a necessidade de maiores conhecimentos acerca da complexidade que envolve os estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo e a sua constituição como sujeitos da aprendizagem nesse contexto. Um dos maiores desafios é produzir compreensões sobre as especificidades existentes no seu processo

educativo, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da subjetividade como processo mobilizador da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, os estudos de Rossato (2009), Goulart (2017) e Oliveira (2017) enfatizaram o desenvolvimento subjetivo como processo de mudanças subjetivas que resulta da articulação de diferentes configurações subjetivas em múltiplos espaços sociais, nos quais emergem as ações humanas, bem como destacaram o papel central do sujeito nesse processo. Avanços na compreensão de como o desenvolvimento subjetivo em sala de aula tem contribuído com novas perspectivas de desenvolvimento no espaço escolar para além do foco no cognitivo têm sido observados, ressaltando-se ainda que o desenvolvimento subjetivo pode vir a favorecer significativamente o processo de aprendizagem da criança, no qual o intelecto se configura subjetivamente.

As pesquisas de Goulart (2017) sinalizaram o reconhecimento do desenvolvimento subjetivo da pessoa na constituição dialógica e social dos fenômenos humanos como um sistema autogerador do sujeito e da capacidade de auto-organização da subjetividade, o que o diferencia qualitativamente de outros processos humanos. Rossato (2009) investigou o movimento da subjetividade envolvido na superação das dificuldades de aprendizagem escolar, que pode ser compreendido a partir da negação do sujeito do aprender e da ausência de condições favorecedoras da produção de sentidos subjetivos que promovam a aprendizagem escolar, e Oliveira (2017) abordou a compreensão do desenvolvimento subjetivo em crianças na sala de aula com foco em seus sistemas de relações, evidenciando a ruptura da compreensão acerca do desenvolvimento infantil até então feita com base no estudo fragmentado e nas representações que impactam o paradigma da Educação.

Tais estudos apontaram a qualidade da mediação e da interação com o outro como um diferencial na mobilização do desenvolvimento subjetivo. Isso ressalta a relevância de mais estudos que visem ampliar a compreensão do tema, investigando-se também os estudantes com

deficiências, especificamente a intelectual, a constituição da sua subjetividade e o desenvolvimento como processo que mobiliza sua aprendizagem escolar.

A **justificativa prático-social** revela que se faz urgente considerar o desenvolvimento humano e subjetivo dos estudantes com necessidades educacionais especiais, assim como auxiliar professores e demais atores do cenário escolar a ampliar conhecimentos e promover melhorias nos processos relacionais, de ensinar e aprender, bem como estimular, nos atendimentos complementares, ações que favoreçam a aprendizagem desses estudantes. Além disso, é essencial que a sociedade os reconheça como cidadãos, tanto em suas diferenças como na igualdade de direitos e deveres.

A **justificativa pessoal** para a realização deste estudo teórico-empírico surgiu a partir das experiências práticas desta pesquisadora como educadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao reconhecer que a aprendizagem escolar é um caminho repleto de desafios, principalmente quando há situações de dificuldade de aprendizagem inerentes ao processo de escolarização. Decorreu, ainda, da sua trajetória profissional como professora em vários segmentos da educação básica e pedagoga do serviço especializado de apoio à aprendizagem da SEE/DF, onde se evidenciaram recorrentes queixas dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem escolar dos estudantes com deficiência intelectual e a ausência do reconhecimento destes como sujeitos da aprendizagem. Diante desse cenário, muitas inquietações têm gerado questionamentos sobre os processos de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual.

É imprescindível considerar que a escola se constitui em um ambiente de relações interpessoais colaborativas que propicia a circulação de subjetividades individuais e sociais relacionadas às situações de aprendizagem escolar – é, portanto, um espaço essencial para o desenvolvimento humano e o respeito à diversidade. A prática da inclusão escolar requer atenção nas relações interpessoais, além de adaptações curriculares e de outras em diversos

níveis, como acessibilidade aos espaços físicos, aparelhos e equipamentos; requer ainda a possibilidade de expressão dos estudantes e professores como sujeitos, favorecendo-se, assim, o desenvolvimento pleno e a aprendizagem escolar dos estudantes. Esse é o desafio a ser vencido para que o ambiente escolar seja considerado um contexto inclusivo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, desenvolveu-se a problemática orientadora da pesquisa, em que se procurou responder à seguinte questão: Como as ações e relações escolares do estudante com deficiência intelectual estão se configurando e mobilizando novos sentidos subjetivos para promoverem o desenvolvimento da subjetividade e proporcionarem a aprendizagem escolar no contexto inclusivo? Para a definição do problema, González Rey (2005) pondera que se trate do desenvolvimento progressivo de uma representação que oriente o processo de organização inicial da pesquisa e que seja suscetível de modificação no curso do processo. Por meio do processo de construção do problema, o pesquisador consegue situar o seu objeto em um contexto, pensando em termos tanto de contexto de pesquisa quanto dos meios que poderiam guiar a produção de uma informação relevante para o tema pesquisado.

Para refletir sobre essa questão, foi definido como **objetivo geral** deste estudo: compreender como o processo de desenvolvimento subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual pode mobilizar processos de constituição do sujeito da aprendizagem escolar em um contexto inclusivo. Esse propósito se desdobra em **objetivos específicos** para produzir novos campos de inteligibilidades sobre o tema:

- compreender como está constituída a subjetividade individual dos estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo de aprendizagem;
- promover experiências sociorrelacionais, visando a mobilização da imaginação, criatividade, autonomia e autoria do estudante com deficiência intelectual;
- analisar como o movimento da subjetividade promove a condição de sujeito da aprendizagem no estudante com deficiência intelectual.

Diante dessas questões e com intuito de avançar em novas construções em relação a tais inquietações, realizou-se a pesquisa, configurada neste trabalho, cujo esboço se expõe a seguir, para orientar o leitor quanto à sua organização.

Nesta introdução, como se nota, são apresentados um panorama geral da educação inclusiva, o desenvolvimento humano do estudante com deficiência intelectual, sua aprendizagem bem como os motivos que balizaram a pesquisa. Já no primeiro capítulo, contextualiza-se a deficiência intelectual e trata-se da revisão das produções científicas sobre o percurso histórico da inclusão brasileira dos estudantes com deficiência intelectual no contexto educativo, expondo-se as pesquisas recentes sobre o tema.

O segundo capítulo, em que são apresentadas as bases teóricas do trabalho, inicia-se com a discussão sobre o papel da escola como contexto mobilizador de desenvolvimento. Em seguida, a perspectiva cultural-histórica de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança com deficiência é encadeada à discussão sobre as perspectivas de aprendizagem para o estudante com deficiência intelectual. No último tópico, explicita-se a Teoria da Subjetividade, buscando-se ressaltar o desenvolvimento subjetivo e sua relação intrínseca com a aprendizagem escolar.

No capítulo epistemológico-metodológico, tem lugar a Epistemologia Qualitativa e seus pressupostos, demonstrando-se, assim, suas articulações com o tema proposto e as contribuições para a compreensão de processos subjetivos das crianças com deficiência intelectual. Expõem-se, na sequência, os desdobramentos da metodologia construtivo-interpretativa utilizada na realização da pesquisa.

No capítulo seguinte, explicitam-se a análise dos casos estudados e as informações deles advindas, que demarcam um percurso de investigação teórico-empírico construído por meio de um processo de análise simultâneo à realização do campo. Nesses três momentos que

compõem o capítulo, é possível acompanhar o processo de desenvolvimento subjetivo das participantes.

Como conclusão, as considerações finais deste estudo apresentam as práticas comunicativas entre os temas abordados, em que se sintetizam as ideias principais desta pesquisa e se propõe uma reflexão sobre os novos campos de inteligibilidades produzidas. Que estes possam abrir caminhos para novas discussões a respeito do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo de aprendizagem.

Contextualização e Revisão das Produções Acadêmicas

Panorama do Contexto Inclusivo no Brasil

A escola contemporânea tem ampliado a proposta e o compromisso de educar a todos, alicerçada no respeito à diversidade humana. Nesse contexto, a inclusão escolar das pessoas com deficiência se faz cada vez mais presente, uma vez que a educação especial está inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é favorecer o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (Brasil. Constituição, 1988, art. 205; MEC/SEESP, 2005).

Adota-se, neste estudo, o seguinte conceito de pessoas com deficiência: “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006; MEC/SEESP, 2008 e LBI, 2015, art. 2º). Ressalta-se que, pela legislação vigente, a composição do público da educação especial são os alunos que apresentam: deficiência física, auditiva/surdez, visual, intelectual, múltipla, surdocegueira, além dos estudantes que integram o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e alunos com altas habilidades/superdotação.

Contudo, a consolidação de uma educação inclusiva ainda é dificultada pelas fragilidades do sistema educativo quando se considera apenas a patologia física do estudante aliada a concepções deterministas e assistencialistas da família e dos profissionais, dificultando, assim, a promoção da aprendizagem escolar. Nesse sentido, os dados das pesquisas censitárias evidenciam que o conceito de deficiência tem se modificado ao longo das últimas décadas, indicando avanços nas questões sociais.

Segundo o censo demográfico² (IBGE, 2010, p. 71) o conceito de deficiência vem se modificando para acompanhar as inovações na área da saúde e a forma com que a sociedade se relaciona com a parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência. A pesquisa censitária, que visa implementar políticas públicas voltadas para essa população, sinaliza também que a abordagem da deficiência evoluiu do modelo biomédico, que considerava somente a patologia física e o sintoma associado que dava origem a uma incapacidade, para um sistema como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, divulgada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, que considera também as condições sociais.

Os modelos biomédico e social da deficiência, embora distintos, possuem implicações importantes para as políticas sociais brasileiras, uma vez que o modelo biomédico localiza a deficiência no corpo do indivíduo, como resultado inevitável dos impedimentos físicos, cognitivos ou sensoriais, enquanto o modelo social reconhece as limitações dos impedimentos corporais, mas afirma que as desvantagens não são consequências do corpo e, sim, uma condição imposta por ambientes sociais pouco sensíveis à diversidade corporal (Diniz, Medeiros & Barbosa, 2010, p. 54).

No Censo Demográfico 2010, as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva, física e a deficiência intelectual, cujos resultados apontaram que 45 606 048 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências citadas, o que corresponde a 23,9% da população. Em relação ao grupo etário de 6 a 14 anos, calculou-se a taxa de escolarização das crianças com pelo menos uma das deficiências investigadas, que foi de 95,1%, cerca de dois pontos percentuais menor do que a taxa de escolarização das crianças dessa mesma faixa etária sem nenhuma dessas deficiências, que foi de 96,9%. Outro dado é que, para cada criança de 6 a 14 anos com pelo menos uma das deficiências investigadas que

² O censo demográfico é a mais complexa operação estatística realizada por um país, quando são investigadas as características de toda a população e dos domicílios do território nacional. É realizado periodicamente de 10 em 10 anos.

frequentava escola da rede particular, havia seis crianças com a mesma condição estudando em escola da rede pública (IBGE/Censo Demográfico 2010, p. 81).

Da mesma forma, o Censo Escolar da educação básica (INEP, 2013, p. 25) revela que os importantes avanços alcançados se devem à política de efetivação da educação inclusiva, refletindo em 4,5% de aumento das matrículas de alunos incluídos em classes comuns em relação ao ano anterior. Outra informação relevante diz respeito ao número de matrículas de estudantes com deficiência intelectual em relação às outras deficiências. De acordo com o Censo Escolar (SEEDF, 2016, p. 345), do total de 8 979 alunos incluídos em classes comuns: 4 352 alunos são diagnosticados com deficiência intelectual, enquanto 1 552 alunos, com deficiência física; 947 alunos, com transtorno do espectro autista; 806, com deficiência auditiva e surdocegueira; 370, com deficiência visual e 494, com deficiência múltipla.

Tais estatísticas demonstram uma ampliação da inclusão escolar com o crescimento das matrículas de estudantes no contexto inclusivo brasileiro, entretanto evidencia-se um número elevado de estudantes com deficiência intelectual que chama a atenção para o processo de diagnóstico, tema que será tratado mais adiante. Além disso, esse dado sinaliza um quadro de desigualdade, considerando-se que todos os estudantes têm direito à educação e, em relação às estratégias educacionais, a educação inclusiva sinaliza a ampliação de uma educação dialógico-reflexiva que vislumbra as potencialidades da pessoa ante a deficiência.

Os dispositivos legais tensionadores da inclusão escolar.

O termo “política de inclusão social” surgiu, no Brasil, na década de 1990, quando o Governo Federal fomentou diversas ações de cunho social tensionadas pelos acordos internacionais, como a Declaração dos Direitos Humanos, 1948; a Declaração de Salamanca, 1994, a Convenção da Guatemala, 2001, entre outros. Contudo, o momento precursor de algumas conquistas em prol dos estudantes com deficiência foi marcado por movimentos beneficentes de atendimento às pessoas com deficiência que ainda detinham o poder sobre as

famílias, incluindo-se os pais de pessoas com deficiência intelectual bem como a opinião pública brasileira (Mantoan, 2005; Kassar, 2006).

Além disso, a educação escolar vem demonstrando o surgimento de um novo paradigma, na medida em que tem possibilitado a inserção total de estudantes em classes regulares de ensino, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, econômicas, étnicas ou religiosas, o que evidencia um grande avanço social, ancorado em episódios políticos que desencadearam a elaboração de documentos norteadores da inclusão escolar.

Neste estudo, são elencados os seguintes dispositivos legais: a Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), a Declaração de Jontiem (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Convenção da Guatemala (2001), a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) e a Lei Brasileira da Inclusão (2009), que possibilitam uma análise do contexto inclusivo escolar no Brasil.

Em primeiro lugar, o direito de todas as crianças à educação encontra-se alicerçado na Declaração dos Direitos Humanos (1948), cujo artigo primeiro assim dispõe: “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos”, preceito reiterado nas políticas educacionais do Brasil. Entretanto, esse direito não se resume a ter apenas acesso à escola, significa também garantir a aprendizagem dos alunos de forma que possam se desenvolver como cidadãos. E, para que isso seja possível, além de assegurar a igualdade de oportunidades, é fundamental proporcionar a cada um o que necessita, em função de suas singularidades, e promover a emergência do estudante como sujeito em seu contexto escolar. Em outras palavras, significa oferecer condições para que o estudante mantenha uma posição ativa, capaz de delimitar um espaço próprio no contexto em que está inserido (Mitjans Martinez & González Rey, 2017).

Por sua vez, a Constituição Federal (Brasil, 1988) traz objetivos que contemplam os direitos humanos de segmentos marginalizados, propondo “[...] promover o bem de todos sem preconceito [...] e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Tais compromissos são reafirmados posteriormente em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) em seu cap. V – Da Educação Especial. Essas e outras legislações reverberam no contexto educacional e inspiram a articulação de diversos segmentos da sociedade civil, associações, grupos de pais, organizações políticas e governamentais que apoiaram a defesa da legislação em favor da inclusão social e, por conseguinte, educacional das pessoas com deficiência.

No percurso histórico das lutas em prol dos direitos das pessoas com deficiência, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990), que objetivou satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e universalizar o acesso à educação com equidade, concentrando a atenção na aprendizagem e nos meios de ensino, propiciando um ambiente adequado para estudo. Nele, a ideia de que a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento é reforçada, afirmando-se que é necessário fortalecer alianças e desenvolver uma política contextualizada de apoio.

Neste sentido, outro marco político que deu um novo significado à escola, de forma a tensionar os padrões considerados homogêneos, para atender o propósito de Educação para Todos, dando oportunidade de inserção no sistema educacional a pessoas com diferentes necessidades, foi a Declaração de Salamanca (1994, p. 101). Esse documento enfatiza a ideia de que os estudantes devem compartilhar do mesmo espaço de aprendizagem, e nele se reporta à escola como “lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”. Com isso, fortalece-se o propósito de oportunidade de ensino a todas as pessoas, buscando-se cumprir o compromisso de viabilizar uma educação de qualidade.

De forma similar, a Convenção da Guatemala (ONU, 1999; Brasil, 2001) e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), demonstraram que o grande avanço desta década da educação seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana, sem discriminações aos estudantes e com o direito de serem recebidos e ensinados no mesmo espaço que todos os demais. Para confirmar esse propósito, o Ministério da Educação propôs o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência (Decreto nº 6.571/2008) no intuito de complementar a aprendizagem do estudante e reforçar o seu direito de acesso à sala comum.

A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (Brasil, 2008) considerou que o princípio do movimento de vida independente é valorizado quando se assinala a autonomia e a independência individuais das pessoas com deficiência, inclusive da liberdade de elas fazerem suas próprias escolhas e participarem ativamente das decisões relativas a programas e políticas públicas, principalmente das que lhes dizem respeito diretamente, o que justifica o lema “Nada sobre nós, sem nós”. O primeiro artigo dessa Convenção (Brasil, 2008) definiu que o propósito é promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

No mais recente documento, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009, art.1), esclarece que se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. E reitera que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, reafirmando que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de

oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação (Brasil, art. 2º, § 1º).

Todavia, o que se observa ao longo da história da inclusão escolar no Brasil é que a educação para todos como um direito público, gratuito e laico, no século XX, era um problema social de difícil solução, e a inclusão escolar dos estudantes com deficiência era algo muito distante. Assim, pode-se compreender que a promoção da participação da sociedade nas ampliações do direito à equidade se faz com discussões e manifestações. Um exemplo disso foi a criação do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência, 21 de setembro (Brasil, 2005), com o objetivo de mostrar a importância do desenvolvimento de meios de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e para combater o preconceito e a inacessibilidade pública que se constituem em pontos centrais a serem debatidos atualmente.

Hoje, com a proteção dos direitos humanos, as pessoas com deficiência são anunciadas sob o signo da pluralidade e da diversidade de modos de vida. Segundo Diniz (2007, p.78) “o novo desafio dos estudos sobre deficiência será o de não permitir que se perca a força conceitual e política da categoria deficiência”, e de esclarecer que, afirmar que ela é um estilo de vida não significa igualá-la em termos políticos a outros estilos disponíveis, pois há algo de singular no modo de significar a deficiência. A autora assevera que é nesse marco teórico e político que esse tema assumirá a centralidade nas próximas décadas, legitimando o modelo social da deficiência.

Dessa forma, a inclusão escolar contemporânea impõe a abertura de novas frentes de trabalho especializado, mas só conseguem percebê-las e encontrá-las os que conseguem se desvencilhar das amarras do passado e vislumbrar o futuro como tempo de novos desafios, conquistas e avanços (Mantoan, 2005) – o que se reflete num novo posicionamento do estudante diante das experiências de vida e do contexto escolar, quando lhe são oferecidas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento adequadas às suas necessidades.

O contexto histórico do conceito da deficiência intelectual.

O conceito de deficiência intelectual vem se modificando historicamente. Viu-se que as pessoas com essa deficiência eram estigmatizadas de “débil mental”, “retardado”, “mongoloide”, entre outras denominações. No entanto, a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004) consagrou a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, visando diferenciá-la da doença mental. Tal decisão baseou-se em princípios que reconheceram as desvantagens e barreiras históricas que as pessoas com deficiência intelectual enfrentam – uma vez que são frequentemente excluídas da liberdade nas tomadas de decisões sobre seus direitos, saúde e bem-estar –, sinalizando, dessa forma, uma perspectiva mais otimista com relação ao desenvolvimento das potencialidades dessa pessoa em sua condição de sujeito.

Embora a modificação do conceito venha ocorrendo, no contexto educativo evidenciou-se que a deficiência intelectual constitui um impasse para o ensino na escola comum em razão da complexidade da sua definição e da grande variedade de abordagens do tema (Fávero et al., 2007). Essas dificuldades têm levado a reflexões sobre o seu significado, uma vez que, na história da inclusão escolar, por muito tempo, a medida do quociente de inteligência (QI) foi utilizada como parâmetro de definição dos casos.

As modificações na terminologia foram sinalizadas pela AAMR (Associação Americana de Deficiência Mental), hoje denominada AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), em sua edição mais recente, publicada em 2010: o termo “retardo mental” foi alterado para “deficiência intelectual”, evidenciando que, antes desse período, a deficiência intelectual era entendida como funcionamento abaixo da média e, para identificá-la, eram utilizados os testes de Quociente de Inteligência (QI). Segundo Leijoto

e Kassar (2017), a partir de 1992, a deficiência intelectual passou a ser concebida como condição possível de ser melhorada com prestação de suporte.

Assim, a definição de deficiência intelectual adotada nesta pesquisa coaduna-se com a que se apresenta na AAIDD (2010):

[deficiência intelectual é] uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia e se origina antes da idade de 18 anos (Shogren et al., 2010 apud Almeida, 2012, p. 58).

Para compreender os fundamentos que orientam os profissionais da área da saúde na identificação de critérios para o diagnóstico de deficiência intelectual, buscou-se orientações no DSM (Manual diagnóstico e estatístico), que, em sua 4ª edição, define o termo “deficiência intelectual” como “Retardo Mental” quando a pessoa tem funcionamento intelectual consideravelmente inferior à média, associado a limitações no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das áreas de habilidades: comunicação, autocuidado, vida doméstica, habilidades sociais, relacionamento interpessoal, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (DSM-IV, 2002).

No DSM-V (2014), o termo “Retardo Mental” foi substituído por “Deficiência Intelectual” e se enquadrou dentro dos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, apresentando como características déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, manifestando-se antes da idade escolar (Leijoto & Kassar, 2017). A prevalência da deficiência intelectual na população geral é de cerca de 1%, com variações por idades e caracteriza-se por “[...] transtorno com início no período do

desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático” (DSM-V, 2014, p. 33).

De acordo com Leijoto & Kassar (2017), nesse manual, a identificação da Deficiência Intelectual também se dá a partir de critério (DSM-V, 2014, p. 38):

- a) que corresponde à consideração das funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática;
- b) que se refere aos déficits no funcionamento adaptativo e tem relação com a capacidade de a pessoa alcançar, dentro dos padrões de sua comunidade, independência pessoal e responsabilidade social em comparação com os outros com idade e antecedentes socioculturais semelhantes. Esse critério só pode ser validado quando pelo menos um dos domínios do funcionamento adaptativo for prejudicado a ponto de ser necessário apoio contínuo para que a pessoa tenha desempenho adequado em um ou mais locais (escola, trabalho, casa). É importante ressaltar que, para serem atendidas as características da deficiência intelectual, os déficits no funcionamento devem estar atrelados aos prejuízos intelectuais descritos no critério A;
- c) que se refere à presença de déficits intelectuais e adaptativos na infância ou adolescência.

Complementa-se essa identificação, na área médica, com o Código Internacional de Doenças (CID 10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), lançado em maio de 1990, ainda em vigor, que propõe para o Retardo Mental (F70-79) uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o como leve, moderado ou profundo, conforme o comprometimento. Inclui também outros sintomas de manifestações dessa deficiência, como: “[...] dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento”,

o que coincide com outros diagnósticos de áreas diferentes. No recente CID 11, lançado em 2018, a classificação é compatível com o DSM-V e entrará em vigor em 1º de janeiro de 2022.

Na Tabela 1, pode-se acompanhar o panorama da definição de deficiência intelectual segundo os manuais de classificação:

Tabela 1. Definições de deficiência intelectual segundo os manuais de classificação

| CID 10 (1998) |
|--|
| Considera Retardo Mental (F70-79). Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. Utiliza as medidas de QI (coeficiente de inteligência). |
| AAIDD (2010) |
| Uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18 anos. |
| DSM-V (2014) |
| É um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. |

Vale ressaltar que os diagnósticos merecem atenção especial, pois, de acordo as definições dos manuais de classificação (CID 10, 1998; AAIDD, 2010; DSM-V, 2014), existe uma limitação funcional em qualquer área do funcionamento humano, abaixo da média geral das pessoas no contexto social em que estão inseridas, podendo significar que um indivíduo seja considerado deficiente em uma determinada cultura e não deficiente em outra, conforme sua capacidade adaptativa satisfaça ou não as necessidades dessa cultura, o que pode tornar o diagnóstico controverso.

Revisão das Produções Científicas

A conceituação de deficiência intelectual possibilitou, nas últimas décadas, uma abertura para reflexões sobre a inclusão escolar e os processos de escolarização e desenvolvimento dos estudantes inseridos no contexto educativo. Para situar o estudo dessa temática, foi realizada uma revisão bibliográfica das pesquisas que abordaram a deficiência intelectual nos últimos cinco anos, período compreendido entre 2013-2018, estabelecendo-se critérios que vislumbraram identificar estudos na interface entre deficiência intelectual, desenvolvimento infantil e subjetividade na perspectiva cultural histórica.

Para tanto, foram acessadas as seguintes bases de dados eletrônicas: Banco de teses e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), Scielo e Google Acadêmico, utilizando-se os descritores “deficiência intelectual”, “desenvolvimento infantil”, “inclusão escolar” e “Teoria da Subjetividade”. Nessa revisão, foram selecionados somente estudos baseados em pesquisa empírica que abordavam temas próximos do focado neste trabalho e desconsiderados os estudos que priorizavam estudantes adolescentes e adultos bem como os relacionados a outras áreas de investigação que não fossem Psicologia e Educação e cuja essência era a dimensão família e cuidadores.

A deficiência intelectual e as pesquisas recentes.

Com o objetivo de evidenciar o que tem sido produzido acerca de pesquisas sobre a inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual, são discutidos os estudos produzidos por Souza e Mendes, (2017), Souza e Barbato, (2017), Valentini, Gomes e Bisol, (2016).

Merece destaque o trabalho de Souza e Mendes (2017), no qual são relatadas as dificuldades de inclusão da pessoa com deficiência intelectual na cultura brasileira,

sinalizando-se que a superproteção familiar incide na manutenção da participação desse indivíduo em espaços segregados de aprendizagem e na ausência de seu empoderamento. Essas autoras ressaltam a importância do trabalho colaborativo como principal meio para a construção de práticas inclusivas, o que é corroborado por Valentini, Gomes e Bisol (2016), que identificaram aspectos facilitadores específicos relacionados à aceitação da diversidade, às crenças e atitudes como caminhos que podem viabilizar mudanças no cotidiano das escolas.

Outros estudos também apresentam reflexões acerca das políticas públicas para a Inclusão Escolar, como Lasta & Hillesheim (2014), Rebelo (2016), Mello (2016), Kassari (2016), Martins (2015). Também Kuhnen (2017) resalta os fundamentos teóricos que embasaram as políticas públicas de Educação Especial no Brasil para os alunos do Ensino Fundamental instituídas no período 1973-2016, nos quais constatou que a concepção de deficiência se mantém na perspectiva tecnicista e funcionalista, mas apresenta uma reconfiguração do tecnicismo com outros discursos nos períodos analisados, percebendo que não houve ruptura da perspectiva baseada na dicotomia entre normal e patológico nem ocorreu mudança da racionalidade hegemônica da concepção de deficiência e, sim, variações de estratégias para justificá-las. Kunhen (2017) sinaliza que o princípio do normal e patológico, presente na racionalidade moderna, foi redefinido numa perspectiva pós-moderna, em que o normal e o patológico, definidos em termos de diferença e diversidade ou multiplicidade cultural, são vistos como aspectos que enriquecem o ser humano.

As pesquisas de Sierra e Facci (2011), Padilha (2017) e Ribeiro (2018) tomaram como bases teóricas a Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão das leis gerais que regem o desenvolvimento cultural das pessoas e abordaram as possibilidades de práticas pedagógicas que se abrem para a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, no contexto da escola inclusiva. Nesses estudos, resalta-se que o processo de humanização implica superar a condição de espécie biológica pela formação do

gênero humano, por meio da apropriação da cultura; assim, no contexto educativo, escola e professor têm papel fundamental, uma vez que, por meio de um ensino organizado e intencional, possibilitam a transformação da pessoa com deficiência em sujeito de seu desenvolvimento.

Foram encontrados diversos trabalhos que dão ênfase à atuação de professores no desenvolvimento dos alunos com deficiência, entre os quais se destacam Freitas & Monteiro (2016), Barbuio & Freitas (2016), Mieto, Barbato & Rosa (2016). Em perspectiva semelhante, porém com foco nas concepções de professores sobre a deficiência intelectual, sobressaem os estudos de Valentim e Oliveira (2013), Santos e Martins (2015), Fantacini e Dias (2015).

O processo de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual que frequenta o atendimento educacional especializado (AEE) trouxe à luz a avaliação do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, promovido pela Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação, no período de 2011 a 2014, no estado de Mato Grosso do Sul, e foi abordado por Anache e Resende (2016). Essas autoras relatam a relevante questão do aumento de alunos diagnosticados com deficiência intelectual em decorrência do baixo desempenho acadêmico, tendo observado que há situações em que a exigência do laudo é primordial para o atendimento do aluno pelos serviços da educação especial e essa necessidade pode motivar um déficit nas avaliações de aprendizagem.

A pesquisa de Mieto (2010) revela que diversos programas de aprendizagem, por se tratarem de programas pré-estabelecidos, dificultam a inclusão do estudante com deficiência intelectual e apresenta uma crítica à posição que o aluno ocupa na relação de aprendizagem, pois “normalmente ele não é reconhecido como agente de construção do seu próprio conhecimento e poucas situações favorecem que ele traga as experiências mais espontâneas, sejam estas um saber informal ou não, que já estejam sendo construídos antes daquele programa” (p. 24). A autora afirma ainda que essas pessoas podem tornar-se agentes da

própria história individual e coletiva, exercendo sua cidadania e contribuindo ativamente para o desenvolvimento de práticas cidadãs nos contextos em que se encontram. Este pensamento corrobora a ideia de sujeito na Teoria da Subjetividade de González Rey (2017) e favorece o posicionamento do estudante com deficiência intelectual no contexto educativo.

Teoria da Subjetividade como arcabouço teórico.

É imprescindível esclarecer que a Teoria da Subjetividade se constitui no referencial teórico desta pesquisa e que será retomada mais adiante. Em princípio, pode ser compreendida como um “sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada” (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 27). Outro conceito importante nessa Teoria é a categoria sujeito, que se refere ao indivíduo no seu caráter ativo, consciente e intencional, capaz de delimitar um espaço próprio no contexto em que está inserido (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

Em estudos desenvolvidos à luz da Teoria da Subjetividade que se aproximam ao tema dessa pesquisa, destacam-se contribuições pertinentes nas propostas de: Rossato (2009), Santos (2010), Anache (2011), Cunha & Rossato (2015), Anache & Nuernberg (2015), Anache & Resende (2016), Oliveira (2017), que são de significativa relevância para a produção científica e evidenciam a necessidade de se intensificarem pesquisas que valorizem e aprofundem questões inerentes à deficiência intelectual por meio do reconhecimento do estudante em suas possibilidades de constituir-se sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento. Isso não significa responsabilizá-lo, mas reconhecer e dinamizar suas potencialidades.

Assim, Rossato (2009) evidencia a promoção do desenvolvimento subjetivo a partir da produção de novos sentidos subjetivos nas inúmeras ações e relações do sujeito. Não obstante,

os alunos considerados público-alvo da educação especial enfrentam dificuldades de aprendizagem advindas da hegemonia do processo de ensinar, que determina e quantifica o saber no contexto educativo e vai originando defasagens ao longo da escolaridade desses estudantes. Cunha & Rossato (2015) apresentam o caráter restritivo da construção histórica das pessoas com deficiência intelectual por meio de um estudo de caso múltiplo, recorrendo à Teoria da Subjetividade de González Rey para compreenderem a subjetividade desses estudantes no contexto escolar como possibilidade para se recuperar o caráter dialético e complexo da expressão do sujeito.

A aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual a partir das dúvidas dos professores que atuavam em escolas especiais é uma reflexão apresentada por Anache (2011), sinalizando os desafios que impactam a qualidade do ensino. Dentre eles destacam-se o acesso à informação, que demonstra a fragilidade teórica e metodológica dos docentes, o enfrentamento dos mitos e preconceitos sobre as impossibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e a superação das práticas descritivas de avaliações que apenas constatam déficits dos estudantes com deficiência intelectual. Anache & Nuernberg (2015) propõem uma análise dos processos subjetivos a partir de indícios e indicadores manifestos no trabalho de grupo com jovens diagnosticados com deficiência intelectual e suas famílias, ressaltando a importância de considerar a singularidade e a subjetividade desses estudantes.

A pesquisa de Santos (2010) traz à luz a problemática da educação das pessoas com desenvolvimento atípico³, do impacto do trabalho com esses alunos na subjetividade dos professores e de como essa subjetividade individual, articulada à subjetividade social da escola, participa na configuração do trabalho pedagógico realizado. Esse estudo destaca as implicações emocionais tanto com os alunos quanto com a atividade educativa como partes fundamentais e

³ O termo desenvolvimento atípico foi formulado por Vygotsky (1995a, 1995b) para designar o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores prejudicado pela deficiência. Esse termo é empregado por alguns autores vinculados à Teoria Histórico-cultural.

significativas na relação pedagógica, uma vez que somente a presença dos alunos com desenvolvimento atípico no contexto da sala de aula não mobiliza recursos subjetivos dos professores. Por fim, a autora suscita questionamentos a respeito dos sentidos subjetivos produzidos por sujeitos incluídos na condição de uma alteridade problemática, caso dos alunos com desenvolvimento atípico e sua participação nos espaços sociais.

Cabe ressaltar a relevância do estudo realizado por Oliveira (2017), a respeito do desenvolvimento subjetivo da criança que se desenvolve em sala de aula, que evidencia as relações humanas construídas nesse espaço educativo, utilizando como arcabouço teórico a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica. Oliveira (2017) propõe avanços teóricos e epistemológicos sobre o tema do desenvolvimento infantil e provoca reflexões sobre a sala de aula como um espaço social e de desenvolvimento subjetivo importante para a aprendizagem escolar.

Todos os estudos apresentados, embora de grande relevância, demonstram a necessidade de mais pesquisas que sinalizem caminhos pelos quais a escola deva dinamizar, para que as crianças com deficiência intelectual sejam percebidas como sujeitos, principalmente no que se refere às produções subjetivas que se fazem presentes em todo o contexto escolar, o que evidencia a importância do reconhecimento da subjetividade individual dos atores escolares e da subjetividade social no espaço educativo.

Assim, pautado nesses estudos, este trabalho busca avançar no aprofundamento da compreensão do processo do desenvolvimento subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual como mobilizador dos processos da aprendizagem escolar, sustentando-se na perspectiva cultural histórica do desenvolvimento humano e das concepções sobre essa deficiência, bem como no estudo da Teoria da Subjetividade, com vistas a promover uma reflexão a partir dos elementos identificados durante a pesquisa.

Escola é...
o lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.

Paulo Freire

Fundamentação Teórica

A Escola como Contexto de Desenvolvimento

Neste capítulo, o contexto escolar é reconhecido como ambiente inclusivo de aprendizagem e desenvolvimento para o estudante com deficiência intelectual, visando-se compreender as relações que ocorrem nessa instituição educativa, com foco nas crianças que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental, que estão em processo de aprendizagem e desenvolvimento. É, portanto, considerada a aprendizagem escolar, embora a atividade de aprendizagem também ocorra em outras instituições, como na família, na igreja, no trabalho.

Neste estudo, entende-se por aprendizagem escolar a forma compreensiva que favorece uma postura ativa do aprendiz em relação ao conhecimento, buscando relações entre eles e às experiências vividas, bem como a forma criativa, que se caracteriza essencialmente pela geração de ideias próprias sobre o que foi estudado e que transcende a apropriação compreensiva da informação, pois tem a criatividade como presença marcante. Ambas as formas de aprendizagem são desejáveis porque contribuem significativamente para o

processo de desenvolvimento da subjetividade do aprendiz ao evidenciar uma nova maneira de expressão da relação aprendizagem-desenvolvimento na perspectiva cultural-histórica (Mitjans Martinez, 2012a, 2012b; Mitjans Martinez & González Rey, 2017).

Nesse contexto, a escola é vista como um espaço social complexo, permeado por relações interpessoais que se constituem dentro de uma história e uma cultura, visando ações destinadas à educação e ao desenvolvimento dos estudantes. Está fundamentada nos princípios democráticos de respeito à diversidade e aponta para a necessidade de reconhecimento das singularidades dos sujeitos que interagem no interior desse cenário para cumprir com o dever de educar a todos. No trecho do poema de Freire, “escola é sobretudo gente, que trabalha, que estuda”, o autor ressalta o valor desse lugar na sociedade não só pela estrutura física, mas também por ser constituída por pessoas que vivenciam cotidianamente experiências simbólico-emocionais⁴ de maneira individual ou como grupo social.

Hanna Arendt (2005, p. 339) relata que “é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes”, apontando para a contínua transformação no ambiente escolar, que a caracteriza como um sistema aberto para o novo em um mundo em contínua mudança. Para a autora, a educação deve ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos, pois ela está entre o passado e o futuro. E afirma ainda que quem educa não assume a responsabilidade apenas pelo “desenvolvimento da criança”, mas também pela própria “continuidade do mundo”, pois ela representa o futuro.

Assim, quando nasce uma criança, um novo ser começa a fazer parte do primeiro meio social, a família, e em seguida, a escola. Essa educação escolar de crianças impõe desafios

⁴ Simbólico, neste estudo, refere-se a todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades humanas, que só são inteligíveis na cultura (Mitjans Martinez & González Rey, 2017).

para a sociedade, pois as crianças representam o que há de novo no mundo. No entanto, pais e educadores precisam compreender que a tarefa de se pensar a educação infantil deve se sustentar na reflexão filosófica sobre a infância e sobre o lugar que ela ocupa na maneira de ver a vida e o que se entende por educação de crianças (Pulino, 2001).

Além disso, a escola evidenciou, nas últimas décadas, o desafio de incluir os estudantes com deficiência em classes regulares de ensino, baseando-se no compromisso de educar a todos e prepará-los para a cidadania, direito legitimado pelos tensionamentos produzidos pelas lutas de associações e responsáveis pelos alunos que constituem o público-alvo da educação especial. Diante disso, modificações foram ocorrendo, tanto na estrutura física como no ensino, priorizando-se a organização dos estudantes por faixa etária, definindo-se o currículo e a grade horária a ser cumprida. Contudo, há muito que se refletir sobre a estrutura da escola para que seja considerada realmente inclusiva.

Neste sentido, Rossato, Borges e Cunha (no prelo) reforçam a premissa de que a inclusão, além de já estar preconizada na legislação, é um compromisso social de toda a comunidade. Para as autoras, estudantes incluídos são consequência de uma escola e de professores que primam pela aprendizagem e desenvolvimento de todos, em um processo democrático e igualitário. Desse modo, segundo elas, os estudantes com deficiências participariam no contexto educativo como todos os estudantes que possuem singularidades garantidas como direito social e não apenas de forma imposta por leis que tensionam a escola com obrigações que não se sustentam nas condições de equidade entre os estudantes.

A escola como contexto de desenvolvimento também foi analisada a partir de uma abordagem sociocultural construtivista por Silva e Maciel (2014), cujo objetivo foi favorecer a compreensão do ambiente escolar, reconhecendo a participação ativa do sujeito na produção do seu processo de desenvolvimento. As autoras afirmam que “o ambiente escolar e os processos interacionais que nele ocorrem constituem os contextos de desenvolvimento”

(p.270), pois nesse contexto, aluno, professor e conteúdo se relacionam, no processo de aprendizagem, de forma ativa na construção do conhecimento.

A concepção crítica de escola defendida por Silva e Maciel (2014) baseia-se na ideia de que a escola seria um lugar onde os estudantes podem aprender conhecimentos e habilidades necessárias para viver uma democracia autêntica. No entanto, relatam ainda que isso se concretiza com as condições ideológicas e materiais necessárias para a educação dos cidadãos e mediante a atuação de professores que encarem o trabalho docente de maneira crítica e transformadora. Nesse contexto, a cultura escolar e os significados das atividades educativas exercem papel preponderante, no qual se distinguem os processos de aprender e ensinar, que, para Silva e Maciel (2014), são assim definidos:

Tomando-se como referência uma visão construtivista do processo ensino-aprendizagem, “aprender” é construir e reconstruir representações do mundo associadas à cultura e “ensinar” é oferecer diversas ajudas que vão sendo modificadas em função da construção que os alunos realizam (p. 285).

Outro exemplo pode ser observado na forma como a escola organiza as crianças fora da sala de aula; espaços comuns onde ocorrem atividades recreativas ou culturais se constituem em importantes meios de desenvolvimento social no qual a postura da escola pode variar na flexibilidade das regras. Segundo Valsiner (1989), em qualquer sociedade, para cumprir sua função, a escola padroniza e homogeneiza o processo de socialização de crianças, limita seletivamente a liberdade de ação, estabelece metas de socialização e direciona o pensamento e o sentimento da criança de forma que internalize valores e conhecimentos.

Para a promoção do desenvolvimento das crianças no espaço escolar e do estudante com deficiência intelectual, é imprescindível destacar as contribuições da figura do outro no processo de desenvolvimento de uma pessoa pela perspectiva sociocultural construtivista

(Valsiner, 1994), uma vez que os atores escolares, por estarem próximos dos estudantes, se tornam agentes de promoção do desenvolvimento destes quando evidenciam suas potencialidades no contexto educativo.

Ademais, há a questão das relações, fundamentadas na prática democrática, que podem favorecer a participação de todos os atores escolares e promover a construção da autonomia, da responsabilidade, da tolerância e do respeito à diversidade, que se configuram na constituição do grupo escolar. Esses fatores auxiliam os alunos com ou sem deficiência a se sentirem parte do contexto educativo e, por meio da convivência, constroem valores e desenvolvem o pensamento crítico que incentivam a busca de soluções coletivas para melhores condições de trabalho e educação.

A Escola Democrática como Base para a Escola Inclusiva

Falar de democracia na escola é perceber que nela não só se luta pela igualdade, mas também que ela, enquanto instituição educativa, é permeada por relações de poder. Embora, o discurso seja voltado para a igualdade, não se pode afirmar que isso ocorra, pois são visíveis as barreiras existentes na estrutura do ensino, que ainda é regida pelo modelo hegemônico, evidenciado na organização dos estudantes por idade, na definição do currículo, na forma de avaliação e na grade horária a ser cumprida. Democracia tem sido o tema central nos discursos políticos e nas representações sociais, o que ressalta a dicotomia entre igualdade e desigualdade.

Por isso, Osório (2005) ressalta que, quanto mais se fala em democracia na escola, menos democrático é o comportamento dessa instituição, justamente por se pautar na igualdade formal e abstrata entre todos os estudantes que nela ingressam. Dessa maneira, a escola evidencia as desigualdades que a deficiência impõe, colocando os estudantes com deficiência

intelectual em situação de desvantagem em relação aos demais devido a sua condição ontogenética.

Todavia, esses estudantes, não tendo suas singularidades reconhecidas, podem ficar à margem da visibilidade escolar, tornando-se vítimas da neutralidade institucional e da pretensa igualdade de oportunidades, sendo percebidos como estudantes candidatos ao fracasso escolar diante do modelo hegemônico de educação que se apresenta no cenário educativo contemporâneo, com expectativas de aprendizagem limitadas e deficitárias. A partir disso, é possível reconhecer que a tensão dialética entre inclusão e exclusão ainda pesa nas práticas e discursos escolares.

Os mecanismos de controle, repressão e punição dos comportamentos antissociais que a sociedade desenvolveu ao longo da história – considerando-se a premissa das relações de poder que se configuram na política do estado, segundo Foucault (2014) – também são utilizados na escola para se cumprir o objetivo de educar e formar indivíduos, elaborar regimentos e estabelecer normas e regras. Ao professor cabe ensinar os conhecimentos de um currículo previamente definido, pregando-o como verdade, de acordo com suas concepções, sem considerar as reais necessidades dos estudantes. Destacam-se também os critérios subjetivos das avaliações, que estão fundamentados nas relações empoderadas de controle do aluno, visto como o mais frágil e submisso nesse processo.

Osório (2005) esclarece ainda que se deve entender o poder, nesse caso, como uma estratégia e um conjunto de mecanismos, cujos efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação. O autor, referenciando as postulações de Foucault (1977, p. 29), explica a necessidade de se [...] admitir que esse poder mais se exerce do que se possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas, efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Nessa perspectiva, refletir sobre a inclusão é provocar, no contexto escolar, uma discussão,

sobretudo, sobre os efeitos centralizadores de poder que estão interligados ao funcionamento da instituição e ao discurso científico da sociedade.

É possível também se refletir sobre a inclusão brasileira ancorando-se nas proposições de Bourdieu (1992), quando o autor se refere ao papel da instituição escolar como fundamento de transformação social no contexto da sociedade capitalista. Uma das ideias centrais da sociologia de Bourdieu é a de que os alunos não competem em condições igualitárias na escola, pois são indivíduos constituídos socialmente por um capital cultural, herança herdada da família e que influencia no seu desempenho escolar. Dessa forma, a escola seria considerada uma instituição que atende diretamente os requisitos da dominação, produzindo e reforçando as diferenças ao invés de promover a igualdade e liberdade tão anunciadas nos marcos históricos e políticos. Além disso, o poder exercido no ambiente escolar é o poder simbólico, concretizado por meio da imposição de significações como legítimas. A violência simbólica representa a ordem que se torna eficiente diante daqueles que a executam, reconhecem e creem nela, prestando-lhe obediência (Silva e Maciel, 2014).

Bezerra (2015) chama a atenção para o argumento de que a inclusão do estudante com deficiência na escola comum se revela seletiva, classificatória e estigmatizante. Embora se apresente como democrática, reproduz a ordem estabelecida no ambiente educativo e legitima as desigualdades entre os atores escolares, contribuindo para o processo que a autora qualifica de exclusão por dentro do sistema escolar. Neste sentido, observa-se que o estudante com deficiência intelectual, diante da estrutura do ensino e das práticas conservadoras, pode estar entre os excluídos por dentro no processo da inclusão, por necessitar de outros atendimentos para atender a demanda da aprendizagem escolar. A autora ainda adverte que há uma tendência de uns poucos escolhidos se renderem à ideologia de que a escola é uma instância democrática para a ascensão social, neutra em relação às diferenças de classe.

No documento Currículo em movimento da educação básica destinado a educação especial (SEEDF, 2014), esclarece-se que o currículo inclusivo deve considerar a possibilidade de superar a lógica de adaptações de conteúdos e ampliar o conhecimento de estudantes acerca de suas experiências de vida. Na perspectiva inclusiva, a organização curricular da educação especial favorece a aprendizagem a partir do respeito aos direitos humanos, com vistas à educação para a diversidade e cidadania. O documento enfatiza que o currículo para uma escola inclusiva não deveria se restringir às adaptações feitas a estudantes com deficiências ou demais necessidades educacionais especiais e, sim, ser um fator essencial para se alcançar uma educação de qualidade que reconheça a diferença e ofereça igualdade de oportunidades.

Esse paradigma está vinculado à nova concepção curricular e terá a missão de atender a diversidade dos alunos da escola. Mas, para isso, faz-se necessário romper com currículos rígidos e carregados de conteúdos nos quais se fortalecem a segregação e a exclusão. A característica principal deverá ser a flexibilidade: um currículo que atenda a diversidade deve ser passível de adaptações tanto de objetivos específicos quanto de metodologias de ensino, mantendo, porém, o eixo comum previsto dentro de cada nível e etapa (SEEDF, 2014).

Essa ideia vai ao encontro do que Saviani (2012) relatou sobre escola e democracia, anunciando, em uma de suas teses – denominada “filosófico-histórica”, e em harmonia com as ideias de Osório (2005) – que, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática ela foi, e quando menos se falou em democracia, mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. Assim, Saviani contestou as crenças dominantes entre os educadores de que a pedagogia nova era cheia de virtudes em contraste com o ensino tradicional. Ele afirmou ainda que é preciso respeitar a diferença de interesses entre os homens em um contexto no qual a escola passou a ser vista como redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória e como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

Os menos favorecidos continuaram a ser educados segundo o método tradicional, sem nem sequer reivindicar mudanças. Os pais das crianças da classe trabalhadora exigiam a disciplina e a imposição de conteúdos que eram distantes da realidade dos filhos e, diante das dificuldades de aprendizagem apresentadas, o professor reforçava a discriminação na sala de aula e restabelecia a hegemonia da classe dominante (Saviani, 2012).

Portanto, a escola democrática contemporânea é composta de concepções e crenças que ainda se manifestam na forma de preconceitos contra os estudantes com e sem deficiência. Aqueles com deficiência intelectual clamam por uma via diferenciada de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores para aprender o que a escola quer ensinar de forma homogênea para todos. Em suma, “a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, como também lutar contra elas, superá-las” (Vigotski, 1997, p. 36, tradução nossa).

Diante do exposto, cabe destacar a singularidade do estudante e suas possibilidades de se constituir como sujeito da aprendizagem no contexto educativo, espaço reconhecido como privilegiado para a valorização da diferença e como fator de desenvolvimento. É na escola que todos se beneficiam quando a singularidade do estudante é considerada relevante e existe o respeito mútuo.

Para ampliar essa discussão e fundamentar a análise do ambiente escolar como contexto de desenvolvimento, são abordados também, neste estudo, o tema do desenvolvimento infantil e a questão social da deficiência, ancorados na perspectiva cultural e histórica, representada por Vigotski, em diálogo com a Teoria da Subjetividade, elaborada por González Rey.

A escolha da Teoria da Subjetividade justifica-se por seus atributos, já apontados por Rossato (2009): (a) compreensão da subjetividade como sistema complexo, dinâmico e em permanente mobilidade; (b) concepção do sujeito que ensina e que aprende constituído na inter-relação tensa e contraditória entre a subjetividade individual e a subjetividade social; (c) produção contínua de novos sentidos subjetivos capazes de entrar no sistema de configurações

subjetivas; (d) possibilidades de reconfiguração subjetiva e mudanças nos núcleos das configurações subjetivas (González Rey, 1995, 2003a, 2003b), e por trazer à luz a definição de categorias como: sujeito, sentidos subjetivos, configuração subjetiva, subjetividade individual, subjetividade social, que são abordados adiante.

Desenvolvimento Infantil e Construção Social da Deficiência

Neste tópico, procura-se investigar o desenvolvimento da criança no tensionamento da deficiência com o processo de aprendizagem escolar, visando-se compreender a dimensão subjetiva do estudante inserido no contexto escolar inclusivo. Em um primeiro momento, é necessário ressaltar que o estudo do desenvolvimento humano não se restringe à fase da criança, mas, como as pesquisas têm mostrado, essa temática envolve todo o curso da vida humana (Maciel & Barbato, 2015). Tanto é assim que diversas teorias foram elaboradas para que se compreendessem as maneiras pelas quais o ser humano se desenvolve e aprende no decorrer da sua existência. No contexto educativo, as concepções dos atores escolares são reveladas nas práticas pedagógicas e demonstram a necessidade de se ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento humano para se ter a devida compreensão dos processos que ocorrem com a criança inserida no contexto escolar.

Nas décadas de 70 e 80 do século passado, a concepção da teoria da maturação biológica fundamentou a integração dos alunos com deficiências nas escolas, centralizando o problema no aluno, e não no contexto escolar. Essa teoria defendia que o desenvolvimento ocorria de forma natural e que a mudança se iniciava dentro do organismo como uma consequência genética (Cole & Cole, 2003; Gesell, 1948; Hall, 1921). Nessa perspectiva, o estudante foi considerado passivo, recebendo do ambiente os mecanismos de aprendizagem que modelavam o seu desenvolvimento, no qual o conhecimento decorria das experiências externas ao indivíduo (Watson, 1930). Por outro lado, Piaget (1985) procurou explicar a gênese do

conhecimento, reconhecendo que o sujeito participa na construção do próprio conhecimento, de forma ativa. Para o autor, as crianças constroem níveis de conhecimento sucessivamente mais elevados, lutando ativamente para dominar o ambiente.

Feitas essas considerações, toma-se, como aporte para esta pesquisa, a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem sido alvo de interesse crescente no Brasil e que apresenta contribuições importantes para a prática educativa, com influência no materialismo histórico dialético e nas ideias de Marx, compreendendo a especificidade humana a partir da gênese social. Assim, destaca-se, neste estudo, um dos seus representantes, o psicólogo russo Lev Semionovich Vigotski⁵, que evidenciou o papel da cultura, da sociedade e da história na formação da mente humana, tendo-se sempre o cuidado de interpretá-lo conforme o contexto sócio histórico de sua época.

Pederiva (2018) destaca que o pensamento histórico-cultural de Vigotski, além de considerar a atividade educativa uma prática em que o indivíduo social é conceito basilar, entende-a como uma ação para o desenvolvimento cultural e a educação das formas superiores de conduta. A autora esclarece ainda que a ideia de os seres humanos se constituírem culturalmente está nas relações que são estabelecidas entre eles por meio da troca de experiências de cada um e, ao mesmo tempo, de todos, e ressalta que este é o ponto em que se encontra a instância do aprender.

O estudo do desenvolvimento infantil foi pesquisado por Vigotski e denominado pedologia, que, traduzido do russo, significa ciência do desenvolvimento da criança (Prestes & Tunes, 2018). Na obra *Lektsii po pedologii*, traduzida pelas autoras como Fundamentos de Pedologia, Vigotski afirma que a primeira e principal lei que caracteriza o desenvolvimento da criança é que ele possui uma organização muito complexa no tempo, ou seja, o ritmo de

⁵ Optou-se, neste estudo, pela grafia do nome Vigotski porque é a que mais se aproxima do sistema da língua portuguesa. Não existe unanimidade entre os autores nesse aspecto, dado que foram encontradas variadas grafias desse nome em português.

desenvolvimento não coincide com a contagem cronológica. Isso significa que as crianças têm um processo de desenvolvimento diferente, embora tenham nascido no mesmo dia e ano e estejam sob as mesmas condições ambientais.

Tais contribuições sobre o desenvolvimento infantil permitem pensar que a criança se desenvolve de maneira irregular, constante, por meio de pequenas mudanças, de forma ondulatória e não linear, reconhecendo-se que ocorrem os períodos de ascensão do crescimento infantil, que são seguidos de períodos de estagnação e inibição. Além disso, Vigotski (2010, p. 290) afirma que “o processo de desenvolvimento da criança, como tudo o demais na natureza, também se realiza pela via dialética de desenvolvimento a partir das contradições e da transformação da quantidade em qualidade”. Isso implica reconhecer que cada uma possui trajetória única, na qual se deve considerar a sua singularidade, constituída em seu contexto social, histórico e cultural.

Um dos princípios relevantes dos estudos de Vigotski para a compreensão dessa temática refere-se à unidade pessoa-intelecto. Nesse sentido, Pederiva (2018) evidencia que, em todo trabalho intelectual, há o componente afetivo e vice-versa. A autora sinaliza que esse princípio deveria reger a base da organização de todo o contexto educativo, com ênfase nas experiências que envolvessem a dimensão intelecto-afetiva. Da mesma forma, Vigotski propõe pensar a educação de uma maneira mais ativa, integrada e compartilhada, para que o estudante sinta satisfação na aprendizagem escolar.

Esse autor ressalta ainda que o papel dos educadores deveria ser de organizador social do ambiente educativo, cultivando um caminho para a autonomia, porém com a ajuda do outro para esse fim. Além disso, o professor tem papel fundamental ao perceber que a criança, em contato com a cultura, não só toma algo para si como também adquire algo de fora e, assim, reelabora o comportamento natural e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento. Para o educador também está implícito o contato mais estreito com a realidade escolar, que

proporciona relações humanas mais qualitativas e favorece uma comunicação mais íntima com a vida, conforme adverte Vigotski (2010):

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo (p. 456).

De forma similar, Rosseti-Ferreira, Amorim e Oliveira (2009) compreendem o desenvolvimento humano como um processo de coconstrução que se realiza nas interações e, por meio delas, as pessoas se estabelecem em cenários específicos, os quais são socialmente regulados e culturalmente organizados. Em seus estudos sobre desenvolvimento infantil, Bronfenbrenner (1979, 1986); Horowitz (1987), Maturana (1994), Maturana e Varela (1984) ressaltam que é necessário à psicologia do desenvolvimento incorporar a noção de que o aspecto orgânico, por si, não é capaz de estabelecer as sequências e os percursos de desenvolvimento e, muito menos, de promover a humanização da criança a partir do nascimento. Os autores destacam a necessidade de compreender o lugar do “outro social”, ou seja, os parceiros da criança, sejam eles adultos ou outras crianças, como parte inerente da constituição do desenvolvimento infantil, a partir da intrínseca interação pessoa-meio. Assim, o aspecto biológico deve ser considerado de maneira integrada com os aspectos relacional, contextual e cultural.

É provável que a história de vida de muitas crianças com deficiência tenha sido marcada por rupturas sociais, pois o que destoava dos padrões da normalidade era segregado e, com isso, geraram-se, nesse público, mais dificuldades e deficiências, devido à negação da interação com os outros. Tal situação pode ser observada no fato de que muitos estudantes com

deficiências frequentavam apenas as escolas especiais e o foco das dificuldades estava centrado no campo fisiológico do indivíduo.

Todavia, os estudos sobre os processos de desenvolvimento revelam a existência de caminhos diversos. Ademais, Rosseti-Ferreira et al. (2009), ao conceberem que ele pode ocorrer nas e por meio das múltiplas interações estabelecidas pelas pessoas em uma rede de relações significativas tecida em contextos social e culturalmente organizados, elaboraram uma perspectiva teórico-metodológica denominada “Rede de significações”, denominada de RedSig (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Silva, 2000, 2004; Rosseti-Ferreira, Amorim & Vitória, 1994, 1996, 1997), cujo propósito é investigar e compreender os complexos processos de desenvolvimento humano, focalizando os processos de construção dos significados e sentidos do ato, da ação de significar (“significa-ação”), como temas centrais da Psicologia.

Esse ponto de vista permite reconhecer que os processos de desenvolvimento confirmam a importância da relação afeto-intelecto e das interações qualitativas que compõem a rede de significação para o indivíduo. No entanto, as crianças com deficiência lançam um desafio aos atores escolares, que precisam compreender o seu desenvolvimento por outros caminhos, considerando novas possibilidades de aprendizagem escolar. Para tanto, os estudos sobre a “Defectologia”, de Vigotski, inauguraram novas perspectivas de compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem destinadas a esse público.

Novas Perspectivas de Aprendizagem para o Estudante com Deficiência Intelectual

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que Vigotski se referiu, em seus estudos, aos termos defectologia e criança anormal porque eram palavras utilizadas no século XX, quando o autor produziu os textos. No atual contexto, são equivalentes às expressões deficiência e criança com deficiência e educação especial. Observa-se que, neste trabalho, ao

se tecerem considerações sobre os conceitos desse autor, são adotadas algumas palavras originais do seu estudo.

Sobre as crianças com deficiência intelectual, Vigotski afirma que essa denominação surgiu para designar o grupo de crianças que, de acordo com a média, apresentava um desenvolvimento atrasado e, no processo de aprendizagem escolar, manifestava a incapacidade de seguir no mesmo ritmo da maioria dos alunos. Ele diferencia dois tipos de alunos com deficiência intelectual: o primeiro em consequência de uma enfermidade, e o outro em razão de um defeito orgânico. O autor relata, ainda, que a educação dessas crianças apresentava maior dificuldade, porque o aparato central estava afetado, sua reserva compensatória era precária e as possibilidades de desenvolvimento, muitas vezes, eram limitadas em comparação com as crianças normais, sendo necessária a modificação qualitativa do próprio conteúdo e da forma de trabalho.

Em sua tese central, Vigotski destaca que o desenvolvimento cultural era a principal esfera em que seria possível compensar a deficiência; onde não fosse possível avançar no desenvolvimento orgânico, abria-se caminho, sem limites, para o desenvolvimento cultural. Em outras palavras, isso significa que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Ele enfatiza ainda que, nos casos das crianças com deficiência, o desenvolvimento cultural possibilita compensar a deficiência e afirma: “Aquilo que não mata me faz mais forte” (Stern, 1923, p.145), explicando que a compensação é gerada pela deficiência, pois, a partir das dificuldades, nascem as necessidades.

No entanto, Dainez e Smolka (2014) relatam que o conceito de compensação foi abordado por vários autores, com diferentes posicionamentos e múltiplos sentidos, e advertem quanto ao enrijecimento analítico desenvolvido por Vigotski no que se refere ao desenvolvimento humano pensado nas condições sociais e concretas de produção. Tal alerta

sugere uma investigação a respeito das raízes e implicações teóricas do conceito em questão para que seja compreendido de acordo com os princípios do autor.

Retomando-se Vigotski (1997), este ressalta a palavra social para indicar que a cultura é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e que, por isso, afirma ele, quando se fala em desenvolvimento cultural, faz-se referência diretamente ao plano social do desenvolvimento. Para ele, a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos quando a operação psicológica dessa criança se torna impossível pelo caminho direto. Entretanto, continua ele, condições adquiridas pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico e social ocorrem na vida da criança, oferecendo a ela outros caminhos e, assim, não se percebe que o desenvolvimento acontece também por outras vias.

Para que esse processo aconteça, tanto o afeto como a coletividade são imprescindíveis (Vigotski, 1997; Rosseti-Ferreira et al, 2009). Nesse sentido, as funções psicológicas impossibilitadas pelo defeito podem ser substituídas por outras operações superiores na resolução de um problema. Quanto à coletividade, esses autores destacam que as crianças podem desenvolver, em companhia e com a colaboração de outras pessoas, atividades que ainda não conseguem fazer sozinhas.

Outra questão importante refere-se a fala egocêntrica da criança na qual o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade, ou seja, se a criança não tiver a necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Mas, se ela for desafiada pela dificuldade imposta, irá pensar antes de agir e tomar consciência em palavras. Caso contrário, se ela não se depara com dificuldades, a fala egocêntrica diminui quase pela metade.

Uma nova educação precisa estar fundamentada na distinção entre os planos natural e cultural de desenvolvimento e, ainda mais importante, na concepção dialética do

desenvolvimento da criança. Ademais, um conflito vem à tona ao se reconhecer que toda a nossa cultura está destinada à pessoa que possui todos os órgãos: mãos, olhos, ouvidos e certas funções cerebrais. Quando surge diante de nós uma criança que se distancia do tipo humano normal e apresenta uma deficiência na organização psicofisiológica, a ideia de convergência do caminho plano dá lugar à discrepância entre as linhas natural e cultural do desenvolvimento. Nessa situação, a educação surge como auxílio na criação de signos e símbolos culturais adaptados às especificidades da organização psicofisiológica da criança com deficiência.

Dessa forma, a educação vai adaptando técnicas para cada necessidade; no caso da criança que não enxerga, ela aprende a ler e escrever por meio do sistema Braille; a que não fala aprende a utilizar a linguagem de sinais e, assim, caminhos indiretos são construídos, evidenciando que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona apenas com uma ou outra função orgânica. Assim esclarece Vigotski (1997):

[...] estamos habituados à ideia de que o homem lê com os olhos e fala com a boca, mas somente o grandioso experimento cultural, que já tem demonstrado que se pode ler com os dedos e falar com as mãos, descobre diante nós toda a convencionalidade e dinamismo das formas culturais do comportamento (p. 186, tradução nossa).

Esses casos de desenvolvimento atípico permitem perceber que há divergências entre o desenvolvimento cultural e o natural, ressaltando que as formas culturais de comportamento não são os únicos caminhos para a educação da criança com deficiência. Ao contrário, elas suscitam a criação de percursos indiretos de desenvolvimento quando os caminhos diretos são impossíveis.

O autor afirma que a criança, por si só, mesmo sendo privada de instrução, ingressa no caminho do desenvolvimento cultural, uma vez que é no desenvolvimento psicológico natural, no meio circundante, nas necessidades de comunicação com esse meio que a criança vivencia

uma passagem espontânea do desenvolvimento natural ao cultural. O defeito deve ser visto sob dois pontos de vista, pois, ao mesmo tempo em que atua como obstáculo, falha, deficiência e dificuldade no desenvolvimento, rompe com o equilíbrio normal, servindo como estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, os quais substituem ou fazem sobressair as funções que buscam compensar a deficiência e conduzir o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. Assim, continua o autor, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, por meio da linha do domínio externo da cultura ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas.

É importante não só conhecer como a criança com deficiência intelectual se desenvolve, mas também perceber como são as reações que surgem na constituição da sua subjetividade a partir da deficiência, além de evidenciar que “a criança com atraso mental não está constituída somente de defeitos e carências; seu organismo se reestrutura como um todo. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos seus processos de desenvolvimento” (Vigotski, 1997, p. 134, tradução nossa).

O autor sinaliza que compreender a singularidade da criança com deficiência intelectual significa que não se trata simplesmente de modificar o centro da questão do defeito intelectual ao defeito da esfera afetiva, sem que implique em considerá-los como essenciais e independentes, mas reconhecer seu vínculo interno e sua unidade, libertando-se da concepção de que entre o intelecto e o afeto há uma dependência unilateral do pensamento em relação ao sentimento. Segundo ele, é necessário examinar as relações entre o intelecto e o afeto, que constituem o ponto central de todo o problema que nos interessa, não como uma coisa, e, sim, como um processo.

Vigotski (1997) também propôs que pessoas com Deficiência Intelectual deveriam ser estimuladas a pensar, de modo que seus processos mentais fossem livres das ações concretas

para ações em pensamento, ao invés de se manter a intervenção pedagógica em atividades já dominadas pelos sujeitos. Para ele, as pessoas aprendem a ler, a escrever e, também, a viver em sociedade, a partir de um processo mediado semioticamente por outras mais capazes, no plano de inter-relação, seja pela imitação, seja pela instrução. A mediação semiótica permite operar com signos exteriores, que, ao longo do desenvolvimento e do processo de aprendizagem, serão internalizados, isto é, serão transformados para se constituir em funcionamento psíquico interno, intrassubjetivo.

Desenvolvimento, Aprendizagem Escolar e Ensino

A relação entre o desenvolvimento e o ensino da criança na idade escolar, considerado neste tópico como a atuação dos educadores e das concepções pedagógicas das instituições educativas, constitui uma questão central e fundamental para o processo educacional, tendo sido também tema de estudos de Vigotski e do seu grupo de pesquisadores. Sua investigação buscou elucidar essa questão ainda inconsistente na ciência do desenvolvimento e evidenciar a falta de consenso entre os estudiosos do assunto – temas que são alvo de reflexões no contexto escolar até os dias atuais.

Em relação a essa temática, os estudos de Vigotski 1896-1934 (2010) e seus colaboradores trazem contribuições pertinentes quando são analisadas as soluções encontradas na história da ciência do desenvolvimento infantil, a partir da classificação dessas pesquisas em três grupos. O primeiro ressalta a tese da independência dos processos do desenvolvimento infantil em virtude dos processos de ensino, teoria na qual o ensino era visto como um processo puramente externo, devendo combinar, de qualquer forma, com o curso do desenvolvimento da criança. De acordo com os estudos e colaboradores de Vigotski, esse princípio excluiu a influência da experiência e dos conhecimentos pré-escolares da criança, além de considerar o

domínio das atividades intelectuais como se elas transcorressem sem a interferência do ensino escolar e de se declarar que os ciclos do desenvolvimento antecedem a aprendizagem.

O segundo grupo defende a hipótese de que o processo de aprendizagem se funde de forma integral e única ao processo do desenvolvimento infantil. Os representantes dos grupos atribuem à aprendizagem a importância central no processo de desenvolvimento da criança; as leis gerais são vistas como leis naturais, considerando-se o ensino impotente para mudar as leis da natureza.

Por sua vez, o terceiro grupo evidencia que o processo de amadurecimento depende do processo de desenvolvimento do sistema nervoso, o que permite que seja possível certo processo de aprendizagem, havendo uma dependência mútua entre os dois processos que constituem o desenvolvimento psicofísico. Os colaboradores da pesquisa desse grupo consideram que a ampliação do papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento da criança se deve à importância de cada objeto e à tarefa de ensinar e desenvolver as capacidades de pensar sobre uma variedade de objetos. Nesse processo, a aprendizagem implica uma atividade de ordem intelectual e permite transferir os princípios estruturais encontrados na solução de uma tarefa a uma série de outras, lançando-se a tese segundo a qual a influência da aprendizagem nunca seria específica. Autores como Thorndike consideram que a aprendizagem e o desenvolvimento coincidem entre si como duas figuras geométricas superpostas, entretanto, para Kofka, o desenvolvimento sempre é mais amplo do que a aprendizagem.

As conclusões a que chegam Vigotski e seu grupo de pesquisa reconhecido por ele na época, esclarecem os seguintes pontos: a) a aprendizagem da criança começa antes da aprendizagem escolar, levando-se em conta que toda a aprendizagem sempre tem uma pré-história; b) a linha da aprendizagem escolar se baseia em determinado estágio de desenvolvimento percorrido pela criança antes de ingressar na escola; c) um olhar atento

descobrirá facilmente que a aprendizagem não começa apenas na idade escolar; d) tudo indica que não se trata apenas da sistematicidade, mas de algo fundamentalmente novo que a aprendizagem escolar introduz no desenvolvimento da criança e; e) a aprendizagem e o desenvolvimento não se encontram pela primeira vez na idade escolar, mas estão, de fato, interligadas desde o primeiro dia de vida da criança.

A complexidade da questão proposta apresenta, por um lado, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em linhas gerais e, por outro, o conhecimento das especificidades dessa relação na idade escolar. Assim, Vigotski se aprofunda na segunda questão, por se tratar da zona de desenvolvimento imediato ou iminente, e afirma que o ensino, de uma forma ou de outra, está combinado ao nível de desenvolvimento da criança e que o nível de desenvolvimento relacionado às possibilidades da aprendizagem é fundamental e indiscutível.

Para compor essa ideia, o autor define dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, chamado desenvolvimento atual da criança, que se refere à idade mental dela, definida com o auxílio de testes, levando-se em conta as soluções que ela alcançou com autonomia, sem ajuda de outros. O segundo nível diz respeito ao que a criança revela que tem condições de fazer com a ajuda do outro, por exemplo, um adulto, que indica a zona do desenvolvimento imediato da criança, concluindo-se que os ciclos já finalizados e os processos de amadurecimento percorridos também estão em estado de formação.

As crianças com deficiência intelectual, chamadas, na época do estudo, de crianças mentalmente retardadas, eram vistas como estudantes com pouca capacidade para o pensamento abstrato, então a escola indicou que a sua aprendizagem deveria basear-se no método direto. No entanto, constatou-se que esse sistema de ensino não ajudava a criança a superar a sua deficiência natural; ao contrário, aprofundava-a e criava, na criança, o hábito, de ter um pensamento exclusivamente direto, o que subjugava o pensamento abstrato que existe

na criança com deficiência intelectual. O autor afirma que é por isso que, se essa criança não for estimulada, nunca atingirá o mínimo de formas estabelecidas de pensamento abstrato, sendo tarefa da escola a elaboração de estratégias pedagógicas para o avanço daquilo que em si não está suficientemente desenvolvido. Ele alerta, ainda, para o fato de que o método direto é necessário apenas como um passo para o desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio, e não como fim em si mesmo.

A hipótese de Vigotski e do seu grupo de pesquisa reconhece a unidade, mas não a identidade dos processos de aprendizagem e dos processos internos de desenvolvimento. O segundo momento da hipótese é a concepção de que, embora a aprendizagem esteja imediatamente relacionada ao desenvolvimento da criança, ainda assim esses dois processos nunca estão em igualdade nem em paralelismo entre si. A tarefa da investigação pedológica nesse campo é estabelecer a estrutura interna dos processos pedagógicos do ponto de vista do desenvolvimento da criança e da mudança da estrutura acompanhada da mudança dos métodos de ensino na escola.

Neste sentido, a abordagem vigotskiana ressalta o valor da educação escolar na constituição dos sujeitos e o papel da escolarização no desenvolvimento psíquico (Sforni, 2016). Na escola, o desenvolvimento da criança é tema preponderante para os atores escolares e impulsiona a organização e as modificações nas estratégias de ensino, porém as concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem ainda conduzem à homogeneização dos métodos de ensino e à padronização dos níveis de aprendizagem, o que contraria o que Vigotski (2001) ressalta ao se referir que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e a uma correta organização da aprendizagem ou, ainda, ao aprendizado adequadamente organizado.

A maior dificuldade de desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, para Vigotski (1984; 1997; 2001), reside no fato de que as pessoas que normalmente as assistem nivelam-nas em um patamar intelectual muito baixo, não lhes fornecendo desafios cognitivos.

Por isso, ele ressalta a importância da aprendizagem como impulsionadora do desenvolvimento de funções psíquicas ainda em estado de maturação, defendendo, em especial, o ensino formal, por requerer, em sua apreensão, o uso do pensamento consciente e lógico.

Assim, pode-se perceber que avançar em estudos a respeito do desenvolvimento infantil se faz necessário, e a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, desenvolvida por González Rey (1997-2017), apresenta-se como uma alternativa teórica e epistemológica para o estudo da criança com deficiência intelectual e da forma como as experiências escolares permeiam o seu desenvolvimento, com ênfase no desenvolvimento subjetivo. O valor heurístico da Teoria da Subjetividade para este estudo se firma na essência de se constatar que essa teoria busca compreender e reconhecer o valor da história e da cultura no processo em foco, para, com isso, legitimar o estudante em seus processos singulares, dando possibilidade ao estudante com deficiência intelectual de se constituir sujeito da aprendizagem. Com isso, a intenção é produzir novas inteligibilidades sobre o processo de desenvolvimento desse estudante, a partir de sua inserção em espaços sociorrelacionais no contexto escolar.

González Rey (2011) relata que os comportamentos e normas instituídos em relação às pessoas com deficiência não escapam das representações hegemônicas sobre o homem e o seu desenvolvimento em cada sociedade concreta e em cada cultura particular – fato que foi instituído ao longo de uma história de dominação e exclusão, de uma religiosidade alimentada pelas ideias de pecado e punição e de uma subjetividade social em que o medo, a inferioridade e a insegurança tiveram um papel central, determinados por representações sociais, discursos e crenças que configuram o senso comum. O autor busca uma reflexão sobre as deficiências com base em uma visão cultural-histórica da subjetividade, ressaltando que a emoção tem lugar importante pelo reconhecimento de seu caráter gerador de outros processos e funções psíquicas, e evidenciando que é difícil sustentar a ideia de que um tipo particular de deficiência, associada às limitações específicas de uma modalidade de operação ou registro sensorial, seja responsável

por alguma característica geral da personalidade ou pelo curso singular que toma o desenvolvimento psicológico da pessoa com deficiência.

Também se coaduna com as ideias apresentadas o estudo de Silva, Ribeiro e Mieto (2010, p. 206) sobre o aluno com deficiência intelectual na sala de aula quando afirmam “tornar-se pessoa é participar ativamente das dinâmicas sociais que nos circunscrevem e nos constituem. O que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantêm conosco”. Assim, quanto mais rica, múltipla e produtiva forem as interações sociais, mais potencializadas serão as dimensões subjetivas do estudante com deficiência intelectual no contexto inclusivo de aprendizagem.

Dessa forma, o modo de pensar o desenvolvimento vai assumindo uma nova perspectiva, pois não o restringe a limitações de ordem biológica da pessoa, levando em conta apenas a ordem natural. A perspectiva histórico-cultural aponta para um caminho de possibilidades da pessoa e para a apropriação das ferramentas culturais possíveis a todos e indica uma educação que, por meio da organização do espaço educativo e da intencionalidade de educadores, cria condições para que o desenvolvimento de pessoas sociais se concretize. Educar-se, torna-se, desse modo, o exercício de possibilidades e não de limitações (Pederiva, 2018).

Por fim, considerando o pressuposto de que todas as crianças têm o direito de ser incluídas na escola regular, é possível perceber uma nova compreensão sobre deficiência por meio das contribuições que diversos autores ressaltam na perspectiva histórico-cultural. Desse modo, faz-se necessário o reconhecimento do estudante em seu contexto singular, em seu tempo e espaço, valorizando-se a sua história e compreendendo-se suas necessidades com a finalidade de identificar caminhos que ele possa aprender, a partir das suas dimensões subjetivas, sociais, psicomotora e cognitiva, de forma conjunta.

A Teoria da Subjetividade na Compreensão do Desenvolvimento Subjetivo dos Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Educativo

Os estudantes com deficiência intelectual inseridos nas escolas regulares têm sido o foco de discussões entre professores e demais atores escolares sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A inclusão escolar desses estudantes na educação contemporânea ainda é vista com certo estranhamento que pode dificultar o seu reconhecimento como sujeito da sua aprendizagem, o que o limita, por vezes, a estar presente em sala de aula sem estar incluído como um estudante com possibilidades de se constituir como sujeito na e da aprendizagem no contexto escolar.

Para auxiliar na compreensão dos processos educativos ocorridos no interior da escola em relação ao reconhecimento do sujeito na educação inclusiva, toma-se como aporte teórico a concepção cultural histórica da Teoria da Subjetividade com ênfase ao desenvolvimento da subjetividade como possibilidade mobilizadora da aprendizagem escolar.

É importante reconhecer que, na ciência psicológica, a ideia de sujeito – elemento central da Teoria da Subjetividade – nem sempre foi vista com relevância, pois, como relata Morin (1996):

Expulsou-se o sujeito da psicologia e o substituímos por estímulos, respostas, comportamentos. Expulsou-se o sujeito da história, eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia (p. 46).

A noção de sujeito estava excluída do mundo objetivo das ciências e reduzida ao biológico e físico; o sujeito era considerado apenas como um indivíduo de uma espécie. A Psicologia positivista privou de inteligibilidade várias dimensões do ser humano,

desconsiderando o sujeito pesquisador e pesquisado, bem como o papel primordial desempenhado pelas emoções na constituição do sujeito psicológico (González Rey e Mitjans, 1989; González Rey, 1997).

A proposta de González Rey é coerente com uma perspectiva que assegura o espaço ontológico do sujeito, mas sem excluir a sua dimensão construtiva ao longo do tempo. Segundo o autor, o sujeito pode ser compreendido a partir da dialética entre o constitutivo (a história do sujeito resultante das interações entre fatores biológicos, culturais e ontogenéticos) e o construído (a dinâmica dos processos de construção e de reconstrução permanente do sujeito no tempo presente), tornando possível, dessa maneira, a constituição da subjetividade (Madureira & Branco, 2005).

Nessa perspectiva cultural histórica, González Rey (2005) relata que o sujeito é reflexivo, autônomo, social, emocional, gerador de sentidos subjetivos e sujeito da prática, pois é o indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende e, diante disso, tem de organizar sua expressão pessoal. Esse processo implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas. Em estudos mais recentes, o autor relata que a emergência do sujeito e sua legitimidade como categoria das ciências sociais, nas quais foi adotado de uma forma completamente diferente daquela como era usado na modernidade, permitiu resgatar o valor do indivíduo e dos grupos na qualidade de protagonistas de momentos inseparáveis dos processos sociais em que estão envolvidos (González Rey, 2012a).

Avançando nessa construção teórica, defende-se que não existe a passividade do indivíduo como estado estático e, para compreender esse dilema, o autor reconhece a necessidade de diferenciar as categorias agente e sujeito. O agente, para González Rey e Mitjans Martínez (2017), seria o indivíduo ou grupo social, situado no devir dos acontecimentos no campo atual das experiências, uma pessoa ou grupo que toma decisões

cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso. Entretanto, o sujeito representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual as experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar em ação.

Por conseguinte, os sentidos subjetivos permitem que se represente o envolvimento do sujeito em uma experiência, pois é um sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento, no qual cada um desses aspectos se evoca de forma recíproca, sem que um seja causa do outro, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo (González Rey, 1997, 1999, 2001, 2004).

Desses sentidos subjetivos que emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, permitindo a integração entre passado e futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual, forma-se um atributo fundamental da Teoria, que são as configurações subjetivas. Elas surgem do fluxo diverso dos sentidos subjetivos como uma formação autogeradora, na qual passado, presente e futuro se organizam como uma unidade, fazendo com que a temporalidade tenha um caráter imaginário em nossas vidas, fato que a diferencia das temporalidades cronológicas dos tempos vividos (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

A Teoria da Subjetividade também apresenta dois níveis diferentes, mas que estão estreitamente inter-relacionados em suas configurações subjetivas: a subjetividade individual e a subjetividade social. Nesse sentido, González Rey (2005) revela que o caráter relacional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas.

Assim, González Rey e Mitjás Martínez (2017) esclarecem que os sentidos subjetivos de cada um desses níveis não se relacionam como se fossem externos em si; cada nível está intrinsecamente organizado no outro, na especificidade de sua produção singular de sentidos

subjetivos. Por isso, compreender como está constituída a subjetividade social da escola é um elemento subjetivo essencial para a análise das atitudes e participação do grupo diante das perspectivas de aprendizagem para todos.

As emoções que o sujeito desenvolve estão associadas ao que ele vivencia nas experiências implicadas no aprender e que se relacionam com outros momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e experiências da vida. Mitjans Martínez e González Rey (2017) ressalta que o exercício da condição de sujeito na aprendizagem não se reduz ao caráter ativo do aluno, implica também um posicionamento próprio, singular dele no processo. Neste sentido, muitos alunos com deficiência não são considerados sujeitos de seus processos de aprender, pois as atitudes de superproteção e a falta de exigência e de limites para um conjunto de comportamentos vão contra o desenvolvimento de suas possibilidades de emergirem como sujeito, em seu caráter ativo, consciente e intencional, em face dos contextos em que atuam.

Oliveira (2017) evidencia o fato de que uma criança que não se expressa como sujeito favorece o distanciamento de qualquer noção estática ou apriorística do desenvolvimento infantil, uma vez que a emergência do sujeito se relaciona às produções subjetivas no curso do próprio processo de desenvolvimento, em que um percurso pode ir sendo alterado por tais produções. Por conseguinte, aprendizagem escolar e processos de desenvolvimento resultam das experiências que o estudante vivencia no ambiente escolar, favorecendo produções subjetivas relevantes. Contudo, ressalta González Rey (2006), o termo aprendizagem é muitas vezes reduzido à reprodução de um saber dado e, quando isso ocorre, a aprendizagem se dissocia do desenvolvimento humano e passa a ser representada apenas em uma dimensão cognitivo-reprodutiva.

A aprendizagem institucionalizada induz com grande frequência a omissão do estudante em relação ao que aprende. Recuperar essa condição de estudante como sujeito de sua aprendizagem, como sujeito que aprende, implica reconhecer a subjetividade como aspecto

importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto, e é essencial compreender a aprendizagem como uma prática dialógica, com a criação de um sistema que recupere a posição criativa do aluno no processo de aprendizagem (Mitjans Martinez, 1997).

Ademais, considerar o estudante com deficiência intelectual como protagonista do seu processo de aprender significa não apenas reconhecê-lo como sujeito, mas também proporcionar o seu posicionamento ativo e reflexivo. Significa compreender o caráter singular da aprendizagem, que propicia pensar em práticas pedagógicas que tanto permitam aos estudantes posições criativas quanto façam com que sejam percebidos como sujeitos que aprendem e se desenvolvem.

Rossato (2009) relata que o desenvolvimento é considerado um processo vivo e criativo em que a cultura tem a chance de (re)elaborar profundamente a composição natural do desenvolvimento. Acrescenta ainda que uma nova relação ou atividade vivida pelo sujeito pode transformar-se em desenvolvimento subjetivo se for mobilizadora das configurações subjetivas em razão de seu potencial de integração subjetiva de outros elementos psicológicos em torno dos sentidos já configurados.

Mediante uma articulação de conceitos a respeito do desenvolvimento subjetivo, González Rey e Mitjans Martinez; Rossato & Goulart (2017) relatam que este representa um caminho para superar critérios unilaterais e absolutos, que tendem a padronizar as pessoas em estágios universais, sem negligenciar a singularidade do processo, a dialética entre o individual e social e o caráter gerador do sujeito. O desenvolvimento subjetivo resulta da articulação de diferentes reconfigurações subjetivas em múltiplos espaços sociais de onde emergem as ações humanas.

De forma similar, Mitjans Martinez e González Rey (2017) asseveram que o aprender, desde a perspectiva da subjetividade, pode-se constituir em um processo de desenvolvimento

do aluno, já que, para que a aprendizagem seja efetiva, o aprendiz deve-se implicar nela, processo no qual vão emergir outros processos e formações subjetivas. Desse modo, considera-se desenvolvimento subjetivo o desenvolvimento de novos recursos que permitam ao indivíduo mudanças qualitativas em áreas diversas da vida e que gerem nele um envolvimento pessoal cada vez mais profundo na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza (Rossato, 2009; Rossato & Mitjáns Martínez, 2013)

É importante compreender como a aprendizagem e o desenvolvimento da subjetividade se constroem por meio de processos complexos que vão além da capacidade cognitiva expressa por intermédio de um laudo médico. Há uma variedade de práticas contemporâneas inseridas nos contextos político, religioso, econômico e social dos estudantes que influenciam no modo como percebem a escola. Ela precisa ser vista como espaço de desenvolvimento onde se aprende a respeitar as diferenças e a compreender a noção de diversidade e de empatia – um local em que se deve considerar o estudante como um ser único e no qual ele se constitui como sujeito e se desenvolve.

González Rey (2012) reconhece, no cenário escolar, os processos subjetivos que se constituem nas diferentes configurações subjetivas que se organizam no contexto da vida escolar e que podem estar associados a eventos e relações muito diferentes, relativos a outras esferas de vida do estudante. Nesse contexto, destaca-se a emergência do sujeito em relação ao seu processo personalizado de aprender e de produzir sentido; para esse fim, faz-se necessário recuperar o estudante em suas possibilidades de se constituir como sujeito na e da aprendizagem, reconhecendo a subjetividade como um aspecto importante desse processo, considerando as dimensões da aprendizagem que estão para além dos aspectos puramente cognitivos, pois envolvem a emergência de emoções e afetos que formam uma teia simbólico-emocional que mobiliza a produção singular desse sujeito. Ademais, o modelo teórico da Teoria da Subjetividade pode auxiliar na compreensão dos aspectos da aprendizagem das

pessoas com deficiência e apontar elementos essenciais que devem nortear a organização do trabalho pedagógico (Mitjans Martínez e González Rey (2017), p. 131).

A compreensão do desenvolvimento subjetivo das crianças com deficiência intelectual na educação inclusiva requer uma articulação de conceitos que podem contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem escolar e, como enfatiza Oliveira (2017), há a necessidade de se avançar em um estudo mais abrangente da criança que se desenvolve, no qual sejam abarcadas a processualidade e a singularidade dos fenômenos humanos, tornando possível compreender que diferentes crianças, em sua singularidade, representam mundos distintos, gerados por um processo emocional-simbólico diante das mais diversas esferas de suas vidas.

Reconhecer que os processos de aprendizagem escolar não são os mesmos para todos os estudantes e compreender que cada sujeito tem seu desenvolvimento real, singular e único é imprescindível para se perceber a necessidade de inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Quanto melhor a presença afetiva do outro no contexto em que estão inseridas, maior será o seu desenvolvimento em comparação às crianças que não receberam o mesmo estímulo (Bezerra & Rossato, 2018). Ressalta-se, no entanto, que não basta a presença dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola para se falar que a inclusão acontece, pois, muitas vezes, esse estudante está presente, mas se torna invisível aos olhos dos professores e colegas no espaço educativo.

Portanto, com este estudo, busca-se compreender como os processos subjetivos que envolvem as experiências dos participantes e as práticas educativas voltadas ao desenvolvimento subjetivo são singularizadas na vida desses estudantes, considerando-se que se trata de um processo em permanente construção. O eixo central da discussão aqui apresentada é o movimento configuracional da subjetividade nas crianças com deficiência intelectual nas suas várias experiências relacionais no contexto escolar – e em especial na sala de aula –, assim como as

relações afetivo-dialógicas constituídas nesse contexto e o modo como se expressa a subjetividade na aprendizagem dessas crianças.

As experiências sociorrelacionais na aprendizagem escolar.

A aprendizagem escolar, considerada como compreensiva e criativa neste estudo e anteriormente mencionada, põe em evidência o papel da imaginação, da criatividade, da autoria e autonomia como processos subjetivos e aponta para possibilidades de desenvolvimento do indivíduo no contexto educativo, diferenciando a aprendizagem do enfoque cognitivista. Nas estratégias pedagógicas com crianças que tenham diagnóstico de deficiência intelectual, essas habilidades se tornam recursos eficientes, podendo ser estimuladas por meio de várias atividades que visem a aproximação do estudante com os elementos da cultura da qual faz parte.

Os estudos sobre a imaginação mostram que, apesar de considerada um elemento essencial na produção do conhecimento científico, ela não ocupava o mesmo lugar de destaque na pesquisa que outros processos em psicologia, tais como o do pensamento, da motivação, da emoção, da criatividade. No contexto escolar, era comumente associada às atividades lúdicas na educação infantil, às atividades artísticas, além de ser considerada componente do processo de aprendizagem – presente em jogos de faz de conta, narração de histórias, dramatizações, desenhos e em outras atividades similares –, mas não se constituía como foco de momentos utilizados intencionalmente pelos educadores para promover novos níveis de desenvolvimento nesses processos (Mitjans Martínez & Alvarez, 2014).

A concepção da imaginação como um processo subjetivo foi salientada por González Rey (2012), que a definiu como uma produção simbólica apoiada em imagens, ideias e representações que implicam significados de uma forma mais livre e indireta e que é inseparável do pensamento e das emoções. Nessa produção, o estudante tem a oportunidade de se expressar como sujeito, pois a aprendizagem escolar, centrada nas formas criativa e

compreensiva, o coloca numa postura questionadora e crítica, o que lhe permite produzir ideias próprias; assim, essa forma de aprendizagem se distancia das concepções tradicionais, que privilegiam o processo cognitivo-intelectual.

O tema da criatividade relacionado à deficiência tem sido pouco discutido na literatura científica, como afirmam Mitjans Martínez & González Rey (2017), que advertem ainda para a tendência de se colocar o foco da análise na deficiência e em suas expressões, desconsiderando-se a pessoa em sua integralidade e possibilidades. Esses autores se referem aos estudos de Vigotski e às suas importantes contribuições para a compreensão do funcionamento psicológico da criança com deficiência intelectual, que permitem concebê-la como sujeito de ações criativas.

Nesse sentido, a criatividade aparece como forma alternativa de desenvolvimento, cuja ênfase deve estar no processo, e não no produto, considerando-se a produção do novo como aspecto inerente à concepção criativa. Vigotski esclarece essa ideia ao evidenciar que, do ponto de vista psicológico, é errado negar a presença de processos criadores na criança com retardo mental. Afirma, ainda, que esses processos são frequentemente mais elevados na criança com deficiência intelectual do que na criança normal, não em termos de produtividade, mas em termos da intensidade de seu transcurso (Vigotski, 1931-1989).

Ademais, a imaginação e a criatividade desenvolvem a autonomia do estudante e estimulam a sua autoria, evidenciando habilidades essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Logo, na compreensão da subjetividade na perspectiva cultural-histórica, toda representação é sempre uma produção subjetiva e não um reflexo da realidade exterior ao processo subjetivo, no qual o estudante é protagonista do seu processo, reconhecido como um sujeito gerador, ativo, produtor de realidades (González Rey, 2014).

Dessa forma, os âmbitos sociais nos quais vive a criança – compostos por suas vivências, sistema de relações e acordos sociais, que ocorrem em um movimento de

recursividade, considerando-se os aspectos internos e externos de forma dialética – contribuem para a constituição da configuração subjetiva da pessoa. Daí a importância de proporcionar experiências sociorrelacionais no contexto educativo aos estudantes com deficiência intelectual.

Além disso, a dimensão criativa da aprendizagem considera os sistemas sociorrelacionais no contexto escolar um exercício para a condição de o estudante emergir como sujeito no processo de aprender, uma vez que a produção de sentidos subjetivos favorecedores da geração de novidades atualiza as configurações subjetivas, entre elas a aprendizagem. Por meio desses sistemas, diversos recursos subjetivos que se constituem ao longo da vida do aprendiz são articulados.

Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa

Cabe observar inicialmente que, na pesquisa, a produção do conhecimento é considerada um recorte de determinado momento histórico, uma vez que não há conhecimento que seja absoluto e universal. Dessa forma, toda teoria da ciência se firma numa teoria do conhecimento, cujas concepções de objeto, sujeito e sua mútua relação se explicitam entre si (Gamboa, 2012).

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi realizada no contexto educativo infantil, não se reduzindo à utilização de instrumentos, técnicas e procedimentos. As expressões e gestos feitos diante das crianças, as atitudes tomadas em relação a elas bem como as reflexões conjuntas mereceram acentuada atenção, pois se constituíram fontes importantes de informações na metodologia adotada. Assim, o método ou o caminho do conhecimento se tornou mais amplo, complexo e implicou critérios de inteligibilidade e de rigor científico na observação do campo de pesquisa, no qual esta pesquisadora procurou desempenhar um papel ativo, dialógico e reflexivo durante todo o percurso do estudo.

À luz da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey (1997, 2005, 2010, 2017b), a pesquisa foi considerada como produção dialógica do conhecimento pela pesquisadora, que se propôs a investigar algo que desejava compreender. A epistemologia adotada teve como objetivo acompanhar as necessidades da pesquisa qualitativa no campo da psicologia, de modo especial, em relação ao estudo da subjetividade numa perspectiva cultural-histórica, enfatizando a produção do conhecimento que sustenta uma concepção metodológica concreta.

As pesquisas orientadas ao estudo da subjetividade criam espaços abertos e conversacionais para a relação permanente do pesquisador com os participantes e destes entre si (González Rey, 2005). Ademais, a Epistemologia Qualitativa é uma proposta que avança em

sua expressão metodológica e favorece a compreensão dos processos de subjetivação implicados na aprendizagem escolar das pessoas com deficiência intelectual.

Para delinear o caminho percorrido na construção da pesquisa, expõe-se,, inicialmente, uma reflexão sobre a Epistemologia Qualitativa e, em seguida, é abordada a metodologia construtivo-interpretativa com a caracterização dos espaços escolares, a construção do cenário social, bem como a descrição dos participantes, dos instrumentos, dos cuidados éticos adotados e, por fim, a análise da construção da informação realizada neste estudo.

A Epistemologia Qualitativa: caminho de construção da pesquisa

A história da Psicologia como ciência aponta que a construção do conhecimento científico nem sempre esteve ancorada em pilares centrais: teoria, epistemologia e método. Atualmente, sabe-se que as teorias são sistemas vivos que têm no empírico uma fonte constante de confrontação que obriga o pesquisador a gerar novos conceitos e a dar significados singulares a categorias já existentes. Por isso, González Rey (2013) afirma que a relevância de uma teoria está em seu movimento, na sua capacidade geradora frente aos desafios do momento empírico e das novas ideias que o pesquisador, constantemente, expõe.

Contudo, havia, nas ciências do século XIX, a ideia da simplificação do campo teórico e a relevância do empirismo, que se constituía num modelo que se tornou universalmente legítimo, no qual a teoria era subordinada às evidências empíricas de forma linear. Assim, foi constituída a base que deu origem à Psicologia como ciência pautada na noção de conhecimento empírico e que se estendeu com tal força que foi considerada como sinônimo de ciência, definindo, por um longo tempo, que a produção de teoria ficasse relegada a um segundo plano (González Rey, 2013).

Nesse contexto, a Psicologia passou a legitimar a pesquisa qualitativa no começo da década de 80, elaborando uma fundamentação própria, distanciando-se da Filosofia e das Ciências Sociais, porém rendendo-se ao instrumentalismo, que caracterizava a pesquisa

positivista. Tal fato gerou dilemas advindos de questões para além da forma de se fazer ciência. A esse respeito, González Rey e Mitjans Martínez (2015) evidenciaram que, assumir uma posição filosófica como fundamento epistemológico de uma ciência particular implicaria construir teoricamente os aspectos que definem essa relação para poder avançar sobre aspectos metodológicos novos que respondessem pelas exigências do trabalho científico de campo.

A ampliação das reflexões epistemológicas e as investigações de campo relacionadas ao estudo da personalidade, numa perspectiva cultural-histórica, permitiram avançar teoricamente sobre o caráter subjetivo como conceito psicológico, dando origem à Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997). Esse processo culminou no desenvolvimento de uma investigação qualitativa, construtivo-interpretativa, que enfatizava o desenvolvimento de modelos teóricos, tendo por pressupostos a pesquisa como processo de comunicação e diálogo, e a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico.

Assim, dentro uma perspectiva diferenciada da filosofia moderna do sujeito, o autor, em seu primeiro livro: *Epistemologia Cualitativa Y Subjetividad*, inaugura reflexões sobre como produzir conhecimento de modo coerente com a complexidade teórica da subjetividade na perspectiva cultural-histórica e apresenta as bases epistemológicas dos conceitos teóricos para o seu estudo. Na época, foi sugerido um caminho diferente, uma nova definição da subjetividade com base na cultura, de natureza histórica, distante de concepções essencialistas. Sua proposta epistemológica para o estudo da subjetividade se distanciou das representações dominantes na pesquisa e, para diferenciá-la da forma que estava sendo atribuída à pesquisa qualitativa, o autor a definiu como Epistemologia Qualitativa.

Para justificar sua proposta e auxiliar os pesquisadores na compreensão do processo de produção do conhecimento e na prática das pesquisas científicas, Gonzalez Rey (2005, 2010, 2017b) fundamenta a Epistemologia Qualitativa em três pressupostos básicos, descritos a seguir.

O primeiro se refere à **significação da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento**, que representa o resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento e evidencia a qualidade da informação, gerada pelo participante que assume papel significativo na construção do conhecimento. González Rey (2010, p. 112) afirma que é “um processo intrínseco ao próprio desenvolvimento da pesquisa que se define pela abertura e pelo seguimento de novas zonas de sentido, as quais ampliam, progressivamente, a significação do modelo em construção”.

O segundo princípio enfatiza **o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento**, evidenciando o conhecimento como uma construção, uma produção humana, e não uma apropriação linear de uma realidade apresentada pelo âmbito do conhecimento. O caráter construtivo-interpretativo está associado aos estudos realizados por meio da subjetividade, uma vez que ela não é perceptível diretamente nas expressões humanas e investigá-la requer modelos teóricos que ganhem legitimidade pela capacidade de articulação com os múltiplos sistemas de significados que se comunicam com o modelo teórico desenvolvido no decorrer da pesquisa, exigindo do pesquisador atenção constante às expressões dos participantes (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Além disso, o processo de interpretação da pesquisa conduz a produção de indicadores, que são os elementos principais desse processo, compreendidos como significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos pelos participantes de uma pesquisa, mas vão se relacionando na estrutura teórica que o pesquisador constrói por meio de hipóteses que se conectam no modelo teórico. Essa interpretação é processual e crescente em complexidade, gerada a partir das compreensões construídas sobre o problema em questão.

O terceiro princípio compreende a **pesquisa como processo de comunicação dialógica**. O caráter dialógico e comunicacional do processo de produção do conhecimento

rompe com a ideia de neutralidade do pesquisador e ressalta a pesquisa como um processo interativo, tal como são outros processos constitutivos dos fenômenos humanos. Por meio desse aspecto também se reconhece importância do contexto e das relações entre sujeitos no desenvolvimento da pesquisa, que passa a ser compreendida como espaço social, situando o pesquisador e os participantes como sujeitos de um processo dinâmico que favorece tomadas de decisões no curso da pesquisa.

A comunicação dialógica na Epistemologia Qualitativa visa permitir o conhecimento dos processos subjetivos que caracterizam os sujeitos individuais e conhecer o modo como a pessoa é afetada pelas condições da vida social. A comunicação, considerada um espaço privilegiado de expressão do sujeito, possibilita o estudo da subjetividade e das formas como as condições sociais estão constituídas nesse nível (González Rey, 2010).

Esses três princípios estão relacionados entre si e fundamentam a investigação, que se caracteriza por: a) considerar a pesquisa como processo relacional-dialógico e não como conjunto de instrumentos, b) não separar a fase de utilização dos instrumentos e a produção e construção da informação no curso da pesquisa; c) inter-relacionar os instrumentos utilizados na investigação, que se desdobram em outros no curso da pesquisa e são inseparáveis do processo de construção da informação, d) recursividade das ideias no desenvolvimento do modelo teórico, que orientam o processo geral da investigação; e) considerar o empírico como um momento teórico, e não como uma instância externa que legitima o teórico, e o pesquisador bem como os participantes como sujeitos do processo de pesquisa (González Rey & Mitjans Martínez, 2016).

Por essa ótica, uma pesquisa qualitativa não se reduz à coleta de dados seguida de momentos de análise, mas se constitui pela construção e interpretação do problema, conforme detalhado anteriormente. E como esta pesquisa trata de uma situação acessada por via da subjetividade, por sistemas de sentidos particulares e coletivos, e pela análise da atividade,

contemplando tanto as relações entre os sujeitos quanto os diferentes sistemas que as compõem, o objeto de estudo não pode ser interpretado de forma padronizada. As estratégias empregadas e os instrumentos utilizados no processo de investigação não constituíram definições rígidas, e a ênfase no diálogo criou caminhos de interpretações das informações, que são descritas nas análises construídas sobre os casos estudados.

Metodologia Construtivo-Interpretativa da Pesquisa

As definições teóricas que sustentaram esta pesquisa são uma expressão epistemológica direta das ações metodológicas que vinculam a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a investigação orientada por um modelo teórico. Assim, a metodologia da pesquisa foi considerada uma construção interpretativa, na qual a pesquisadora tornou-se o sujeito do processo. A interpretação das informações ocorreu ao longo de todo o estudo e foi alimentando novas reconstruções de tal modo que o problema de pesquisa foi sendo tecido pelas vivências e concepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas, da pesquisadora, conforme preveem Rossato & Mitjans Martinez (2018) acerca do assunto.

Na sequência, descrevem-se o campo da pesquisa, atores, detalhes das atividades bem como os momentos de sua realização, assim organizados: a) Caracterização da escola; b) Breve caracterização dos espaços da pesquisa (sala de aula e apoio); c) A construção do cenário social da pesquisa; d) Participantes; e) Critérios de seleção dos casos pesquisados; f) cronograma da pesquisa; g) Instrumentos utilizados; h) Observação participante ativa; i) Análise documental; j) Entrevista com o estudante; k) Conte-me sobre você; l) Desenho: produção artística; m) Complemento de frases lúdico; n) Linha da vida escolar; o) Projeto de ação “Escola: eu também faço parte”; p) Diálogo com os colegas e entrevista; q) Fotografia e exposição do projeto de ação; r) Confecção de painel; s) Recreio; t) Plantio de flores e confecção de vídeos; u) Caderno de memórias; v) Mudanças; w) Produção oral de história; x) Procedimentos éticos.

Caracterização da Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública inclusiva de anos iniciais do Ensino Fundamental, que funciona há aproximadamente 25 anos, situada em uma cidade satélite do Distrito Federal. Segundo seu Projeto Político- Pedagógico (PPP), a escola atende crianças na creche (berçário e maternal), período integral de 10 horas, educação infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Especial (classes de DI e TGD). Atualmente, conta com um número estimado de 1.360 alunos na faixa etária de 6 meses a 14 anos, residentes nas imediações da escola e também em quadras e condomínios distantes, distribuídos em 78 turmas; são 82 professores regentes, 3 profissionais no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), 2 professores na sala de Recursos, 4 coordenadores, 19 professores readaptados, 14 funcionários das carreiras de assistência, 23 funcionários terceirizados e 27 educadores Sociais Voluntários. O serviço social atendido dentro da estrutura física da escola é o Centro de Iniciação Desportiva – futebol de salão (CID).

Conforme informações do PPP da instituição, a comunidade que participa da escola é bem diversificada: há famílias muito carentes, mas também muitos filhos de trabalhadores, servidores públicos e microempresários. Há várias mulheres que são chefes de família e crianças cujos responsáveis são os avós ou tios, porque os pais moram em outras cidades do interior ou estão em cumprimento de pena criminal.

A concepção de educação dessa instituição de ensino, de acordo com o PPP analisado, consiste na formação de cidadãos, considerando como premissas o estabelecido na Constituição Federal, na LDBEN e na legislação que rege os princípios da educação. A escola busca a formação integral do ser humano e não apenas o domínio dos aspectos cognitivos pelos estudantes, reconhecendo-os como pessoas de direitos e deveres, pretendendo também a integração com a comunidade e ciente de que ela intervém na formação dos estudantes;

portanto, assume a missão de proporcionar aos discentes uma educação de qualidade e excelência, gratuita e democrática, voltada à integralidade humana.

A escola funciona no turno diurno com um espaço físico composto por 43 salas distribuídas em dois pavimentos. No térreo, localizam-se: Orientação educacional, Secretaria, Sala de professores, Coordenação, Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Sala de recursos, SEAA, salas das classes especiais, Videoteca, Brinquedoteca, Mecnografia, Refeitório para Maternal I e II, Refeitório para Berçário II/Educação Infantil, Refeitório para Ensino Fundamental/Educação Infantil, Direção geral, Supervisão pedagógica e apoio, Ginásio, Laboratório de Informática, banheiros, Ginásio de Esportes, além de um espaço aberto, onde é realizado o recreio, e que conta com um parquinho de areia, desenhos coloridos no chão, bancos e bebedouro. No segundo pavimento, ao qual se tem acesso por duas escadas, localizam-se: Sala de leitura, salas de aula e banheiros.

A escola, construída na década de 90 do século passado, conta com uma sustentação de placas de cimento que não privilegia a acessibilidade, pois dificulta a construção de rampas e elevadores para acesso ao segundo pavimento. Além disso, a iluminação no seu interior é precária e a acústica não é apropriada a momentos de atenção e concentração dos estudantes, uma vez que os ruídos ecoam com facilidade, devido ao tipo de material utilizado na construção. Já a limpeza da escola, realizada constantemente, favorece a conservação do ambiente, tornando o espaço mais agradável.

As aulas são ministradas em dois turnos: matutino, cujo horário de entrada é às 7h30 e o de saída às 12h30; e vespertino, com entrada às 13h e saída às 18h, totalizando cinco horas de permanência do estudante na escola. A entrada das crianças é feita no pátio do ginásio, por onde apenas as crianças entram, dirigindo-se ao lugar reservado para a sua turma e formando uma fila com a presença do professor regente; tudo acontece tendo ao fundo uma música ambiente. Em seguida, um profissional da equipe diretiva conversa com os estudantes e, juntos,

fazem uma oração. Às segundas-feiras, realiza-se a hora cívica, com o canto do hino nacional e algumas apresentações pertinentes, em seguida, os professores são orientados a conduzirem os alunos às salas de aula. O recreio é realizado nas áreas externas, em espaços diferenciados, e organizado por idade/ano, com 20 minutos de duração. Muitas grades cercam a escola e há 2 funcionários na portaria que controlam o acesso à instituição. Na saída, os alunos mais novos são liberados primeiro.

Breve Caracterização dos Espaços da Pesquisa (Sala de Aula e Apoio)

Como a intenção da pesquisa foi acompanhar o desenvolvimento subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo de aprendizagem, as atividades foram realizadas em vários espaços escolares; contudo, ocorreram com mais frequência na sala de aula e na sala de apoio, espaço utilizado para os encontros individuais.

A sala de aula dos estudantes se localiza no segundo pavimento. A estrutura material das carteiras permitiu a disposição em duplas ou grupos e nunca individual. As janelas do tipo basculante permitiam visualizar as árvores da área externa; nas paredes, estavam fixadas as letras do alfabeto e uma sequência de numerais. No fundo da sala, havia armários, estantes e caixas de brinquedos.

A sala de apoio, menor que a sala de aula, permitia o atendimento de apenas duas crianças no mesmo horário. O ambiente era acolhedor, com muitos livros e jogos pedagógicos. Nesse espaço, os estudantes participaram do primeiro e do terceiro momento da pesquisa, de forma individual, e, do segundo, apenas para o planejamento das ações coletivas. Chamava a atenção a decoração dos corredores da escola com quadros pintados pelos próprios alunos, para a apreciação de todos, o que demonstrava que a escola ressalta o valor artístico em seu trabalho pedagógico.

A Construção do Cenário Social da Pesquisa

O cenário social representa a “parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa” (González Rey & Mitjans Martinez, 2017 p. 91). O autor observa ainda que, já na entrada do pesquisador no campo, inicia-se a produção dialógica, demonstrada pela curiosidade e pelo interesse dos atores escolares.

Após os trâmites legais do processo de encaminhamento à instituição, descritos, mais adiante em “procedimentos éticos”, o primeiro contato foi realizado com a diretora da escola, momento em que houve a apresentação da pesquisa e o direcionamento para a professora da sala de recursos/AEE, que se mostrou receptiva e disposta a colaborar. Dessa forma, inaugurou-se a construção do cenário social, com a criação de um clima de comunicação e de participação, o que, segundo afirma González Rey (2005), facilita o envolvimento das pessoas. Após o consentimento da equipe diretiva, tornou-se frequente na escola a presença da pesquisadora, que adotou uma postura cortês e acolhedora, o que propiciou a construção de diálogos com os funcionários e estudantes para a compreensão da dinâmica relacional em função da pesquisa e a organização do trabalho pedagógico da escola.

Vale ressaltar que, no caso da pesquisa com crianças, não se tem um momento específico da criação do cenário social. A própria presença do pesquisador no campo origina relações, simpatias e curiosidades por parte dos estudantes, algo que o pesquisador deve cultivar em suas aproximações com todas as crianças presentes no espaço escolar, pois nesse processo são estabelecidos os vínculos afetivos entre as partes (González Rey & Mitjans Martinez, 2017).

Participantes

Na Epistemologia Qualitativa, o que dá unidade à pesquisa construtivo-interpretativa não é o número de participantes, mas as necessidades de construção teórica do problema estudado (González Rey, 2017). Assim, nesta pesquisa, participaram como protagonistas duas estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Outros atores que compunham o cenário escolar, como os professores e as famílias dos alunos, converteram-se em fontes de informações, que, articuladas com as obtidas no decorrer da pesquisa, auxiliaram na compreensão da subjetividade individual e da escola e, por conseguinte, na compreensão do desenvolvimento subjetivo dos participantes.

A professora da sala de recursos indicou à pesquisadora alguns estudantes com deficiência intelectual e, em seguida, os responsáveis por eles foram convidados a participar de um encontro com a pesquisadora, para que lhes apresentasse a pesquisa e esclarecesse possíveis dúvidas. Por se tratar de crianças, foram solicitadas autorizações para realização da pesquisa, assinadas por seus responsáveis, e adotados todos os procedimentos éticos cabíveis, especificados em seção própria no final do capítulo.

CrITÉRIOS de Seleção dos Casos Pesquisados

A escolha dos participantes foi feita mediante a indicação da professora do atendimento educacional especializado, acompanhada do olhar da pesquisadora, tendo-se seguido estes critérios básicos: a) serem estudantes com diagnóstico de deficiência intelectual que estivessem cursando o 3º ano do Ensino Fundamental; e b) serem estudantes que estivessem experimentando desafios diante da aprendizagem escolar e/ou nos relacionamentos interpessoais. Esses critérios se deveram ao fato de que, nessa fase, as crianças estão em processo de alfabetização, sendo-lhes exigidos posicionamentos em relação às habilidades cognitivas e relacionais no contexto escolar, o que possibilitou, como se esperava, a

compreensão do desenvolvimento de novos sentidos subjetivos a partir do processo de aproximação dialógica entre a pesquisadora e as crianças.

A seleção dos estudantes obedeceu ainda a critérios pragmáticos: a) ter sido indicado pela equipe escolar e apreciado pela pesquisadora; b) ter recebido autorização dos pais ou responsáveis para a participação na pesquisa; c) ter consentido e aceito participar da pesquisa; e d) estar experimentando situações peculiares na aprendizagem escolar. Após a seleção, o registro dos participantes foi organizado conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2. Participantes da pesquisa

| Participante | Idade | Sexo | Situação escolar | Diagnóstico |
|---------------------|--------------|-------------|-------------------------|--|
| Gegê | 9 | Feminino | 3º ano – retida | Deficiência intelectual/ SEAA |
| Rosa | 8 | Feminino | 3º ano | Deficiência intelectual/ Síndrome de microdeleção |

Fonte: a autora (2017).

Cronograma da Pesquisa

Para o desenvolvimento e o alcance dos objetivos deste estudo, foi elaborado um cronograma com a definição das etapas das atividades a serem realizadas na Instituição Escolar, como indica a Tabela 3, na página seguinte.

Tabela 3. Cronograma de execução da pesquisa

| Etapas/ Momentos | Objetivos | Ações e Instrumentos | Período de realização |
|-----------------------------|---|---|-------------------------------------|
| Mobilização | Construção do cenário social - Mobilizar a comunidade escolar e selecionar os estudantes que participarão da pesquisa. | <p>Conversa com a equipe escolar para selecionar os participantes da pesquisa.</p> <p>*Dinâmica relacional: Atividade coletiva com os estudantes por meio de atividades lúdicas: jogo “Imagem e ação”. Conversa sobre a pesquisa e convite à participação.</p> <p>*Solicitação de autorização à família.</p> <p>*Análise de documentos institucionais contidos na pasta individual do aluno (relatórios individuais, histórico e outros).</p> | Novembro/ 2017 |
| | Analisar como está constituída a subjetividade individual das crianças com deficiência intelectual no contexto inclusivo de aprendizagem. | <p>*Atividade individual com os participantes e utilização dos instrumentos:</p> <p>1-Entrevista com o estudante;</p> <p>2 - Conte-me sobre você</p> <p>3 - Desenho</p> <p>4 - Complemento de frases lúdico – Parte 1</p> <p>5 - Linha da vida escolar</p> | Dezembro 2017 a Abril/2018 |

| Etapas | Objetivos | Ações e Instrumentos | Período de realização |
|--------------------------|--|---|---|
| | | *Atividade coletiva com os estudantes: | |
| 2 – Intermediário | Promover experiências sociorrelacionais visando a mobilização da imaginação, criatividade, autonomia e autoria do estudante com deficiência intelectual. | – Contação da história “Nicolau tinha uma ideia” (Ruth Rocha) 6 - Produção de cartaz-Planejamento: – Elaboração e execução do Projeto de ação que será construído a partir de seis oficinas de produções com os estudantes (protagonistas das ideias). – As oficinas serão registradas por meio de vídeos e fotos. 7 - Caderno de memórias com registros individuais do estudante ao final de cada encontro (escrita, desenhos etc.). | Maio/2018 a Julho/2018 |
| 3 – Final | Analisar o movimento da subjetividade e perceber se houve novas organizações do sistema em relação à aprendizagem escolar. | Atividade individual com os estudantes e utilização dos instrumentos: 8 - Mudanças 9 - Produção de história – Complemento de frases lúdico Parte 2 | Agosto/ 2018 a Novembro/ 2018 |

Fonte: a autora (2017).

Instrumentos Utilizados

Na metodologia construtivo-interpretativa, os instrumentos não são apenas meios para produção de informações, mas também favorecedores da expressão dos participantes. São recursos de informação que, mantendo uma estreita relação entre si, permitem o desenvolvimento de indicadores e hipóteses (González Rey, 2011). Nessa perspectiva, como a pesquisa se deu em contexto infantil, a pesquisadora aliou a criatividade e a ludicidade aos instrumentos planejados, visando a criação de um clima espontâneo e estimulador.

Vale destacar que um dos pressupostos da metodologia construtivo-interpretativa são os sistemas ou dinâmicas conversacionais, que acompanham os instrumentos em todos os momentos da pesquisa. Essa dinâmica implica que o outro tenha um espaço de expressão que não seja interrompido pela pergunta, da forma em que ela tem sido usada em entrevistas que privilegiam as respostas como sequência de momentos concretos cujo valor para a pesquisa se define pela relação indutiva dos conteúdos nelas expressos (González Rey & Mitjans Martinez, 2017). Um dos benefícios das dinâmicas conversacionais é proporcionar mais elementos teóricos ao pesquisador frente às informações, uma vez que os participantes são estimulados a agir de forma reflexiva nos diálogos estabelecidos.

Neste estudo, as dinâmicas conversacionais ocorreram com os estudantes, os professores, a equipe diretiva e os familiares, tendo-se em vista conhecer a história de vida dos participantes. Os momentos formais e informais da pesquisa foram se constituindo tanto a partir das relações espontâneas com os participantes quanto em decorrência da interação com os instrumentos da pesquisa, por meio dos indutores diretos e indiretos. O uso desses indutores facilita a expressão de informações singulares, principalmente quando se trata de crianças, e podem ser enriquecidos com informações produzidas a partir de outros instrumentos (Rossato, 2009).

Foram utilizados instrumentos escritos e não escritos que permitiram à pesquisadora gerar campos de inteligibilidade diante dos processos simbólico-emocionais diferentes que caracterizaram as configurações subjetivas do participante. De acordo com González Rey (2010), os escritos representam a possibilidade de se posicionar o estudante e facilitar expressões que se complementem entre si, permitindo a construção mais ampla possível da informação, enquanto os instrumentos apoiados em favorecedores não escritos visam facilitar a construção de trechos de informações que envolvem a produção de sentido, proporcionando a expressão do sujeito e não apenas respostas perceptuais como, por exemplo: as fotos, os desenhos, os filmes.

Como o período da pesquisa foi de doze meses, a utilização dos instrumentos ficou distribuída em três etapas, como previsto no cronograma. Com isso, nossa intenção foi defini-los para orientar a pesquisa e provocar expressões dos processos dialógicos. Os instrumentos, descritos a seguir, serviram como favorecedores de produção de informações, como prevê a metodologia construtivo-interpretativa.

Observação participante ativa.

A observação participante, segundo Gil (2009), é a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo (o observador), que assume o papel de membro do grupo até certo ponto. Essa técnica foi utilizada ao longo de toda a pesquisa, durante as visitas, a fim de aproximar a pesquisadora do contexto pesquisado.

A observação participante foi utilizada como recurso para diálogo com as informações produzidas na realização dos demais instrumentos, visando-se analisar o movimento dos participantes na relação com o outro (sua reação diante de professores expressando suas opiniões sobre os estudantes, de professores conversando com estudantes, da postura assumida pelo professor a seu respeito, de monitores e educadores sociais voluntários conversando com

eles e com demais profissionais, junto aos colegas da escola, diante de estudantes expressando opinião sobre os colegas com necessidades educacionais especiais etc.), para levantamento ou consolidação dos indicadores formulados no processo da pesquisa.

Sabe-se que produções subjetivas não são verbalizadas diretamente, mas resultam da interpretação complexa do pesquisador. Assim, essa interpretação também ocorreu em contatos informais, considerando-se aspectos como segurança, intimidade e confiabilidade, estabelecidos entre os envolvidos.

Análise documental.

A análise documental é usualmente utilizada, em pesquisas, na fase inicial da investigação, visto que “se busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões de interesse” (Lüdke e André, 1986, p. 38) e que contribuem na caracterização dos participantes. Ou seja, constitui-se em fonte rica e fidedigna de informações pertinentes a determinado assunto. Ademais, as fontes documentadas possibilitam que se resgate a historicidade e permitem que se conheçam, a partir dos registros, as mudanças e alterações ocorridas e se compreenda a realidade do participante e da instituição escolar.

Portanto, foram analisados documentos contidos na pasta dos estudantes, como relatórios de avaliação elaborados pelos professores, pelo SEAA, pelo AEE, o projeto político pedagógico da escola, o mapeamento institucional, o documento “Estratégia de matrícula”, entre outros. Pretendeu-se, com essa busca, principalmente, identificar concepções implícitas e explícitas da escola a respeito da cultura, da sociedade, da aprendizagem e do desenvolvimento no qual o estudante estava envolvido.

Entrevista com as participantes.

Este instrumento foi utilizado no primeiro encontro individual com cada estudante, de forma lúdica, visando estabelecer o diálogo entre a pesquisadora e o participante. O diálogo é um processo contínuo, que leva os participantes a amadurecerem suas ideias e a ganharem novas possibilidades para se expressar por meio delas, o que favorece a emergência da subjetividade no curso do processo da pesquisa (González Rey & Mitjans Martinez, 2017).

Conte-me sobre você.

Com este instrumento, utilizado no início da pesquisa, intentou-se perceber o que o participante gostaria que a pesquisadora soubesse sobre ele, favorecendo a compreensão dos elementos do sistema de relações mais próximas da criança, do seu contexto cultural e social e da própria história de vida. As informações produzidas, articuladas aos outros instrumentos, contribuíram na produção dos indicadores.

Desenho: produção artística.

Por meio deste instrumento, buscou-se a expressão das percepções das participantes sobre os espaços escolares. Os desenhos são importantes no estudo com crianças, visto que representam formas privilegiadas de expressão simbólico-emocional. Têm a finalidade de gerar informações diferentes da palavra, bem como facilitar a construção de trechos de informações fornecidas nas conversações, porque estimulam a expressão subjetiva (González Rey, 2010).

Evidenciou-se, neste instrumento, a capacidade da imaginação e a criatividade da criança, tendo-se em vista promover a expressão do seu mundo. Além disso, a narrativa do participante sobre o seu desenho foi estimulada, transformando-se em uma via de produção de informações que contribuíram para o conhecimento do objeto estudado.

Complemento de frases lúdico.

Este instrumento caracteriza-se pelo complemento de frases curtas ou por imagens que são preenchidas pelos participantes da pesquisa. Foi criado por González Rey e Mitjanz Martinez (1989) com o objetivo de identificar processos e formações configurados subjetivamente, que promovem a expressão dos participantes e fomentam a elaboração de indicadores. Os favorecedores nas frases devem se referir a aspectos gerais da pesquisa e, em outros momentos, a questões pontuais, experiências ou pessoas. O ponto forte desse instrumento é que, por meio dele, os participantes podem inferir conteúdos muito diferenciados. Ele também permite organizar um panorama amplo, a partir dos significados de informações, que podem ser agrupadas e relacionadas com outros instrumentos na construção da interpretação pela pesquisadora.

O complemento de frases lúdico, inspirado em Oliveira (2017), foi utilizado com as participantes nos momentos inicial e final da pesquisa, tendo sido adaptado de acordo com o nível de escolaridade delas, com quantidade reduzida de frases, acrescidas de imagens.

Linha da vida escolar.

Inspirado em Rossato (2009); Rossato e Mitjans Martinez (2018), é um instrumento favorecedor da informação, por meio do qual o estudante é estimulado a reconstruir sua trajetória escolar e demarcar os episódios considerados significativos no decorrer da sua escolarização. Em sua aplicação, foram utilizados recursos materiais, como fotos solicitadas à família, caso tivessem, além de desenhos, colagem, escrita etc., para a confecção de um álbum. Dessa forma, buscou-se compor, na análise da constituição da subjetividade individual do participante, as informações obtidas nessa atividade com as conseguidas por meio dos outros instrumentos utilizados na pesquisa.

Projeto de ação “Escola: eu também faço parte”.

Este instrumento inaugurou o momento intermediário da pesquisa, cujo objetivo foi promover experiências sociorrelacionais com vistas à mobilização da imaginação, criatividade, autonomia e autoria do estudante com deficiência intelectual. Nessas atividades, o diálogo com as crianças pautou-se no estímulo à produção própria de ideias e à imaginação, buscando-se favorecer expressões singulares, e não se tentando levar a criança à reprodução do real (Mitjans Martinez & Gonzalez Rey, 2017).

As atividades foram realizadas pela pesquisadora junto com as duas participantes, incentivadas pela contação da história “Nicolau tinha uma ideia”, de Ruth Rocha (2013). A escolha da narrativa deveu-se ao fato de que, ao ouvir uma história, a criança pode ser estimulada a questionar, pensar alternativas, trazer fatos da própria vida para o momento da interação, adquirindo especial significado os que compartilham neste momento (Mozzer, 2012). Após uma reflexão sobre a história, as participantes realizaram uma produção artística a partir do diálogo estabelecido. Em seguida, Gegê e Rosa foram convidadas a refletir e elaborar um projeto de ação no contexto escolar. Para isto, foram apresentadas sugestões e organizadas as ideias por meio de um cartaz, que passou a ser o roteiro das ações a serem desenvolvidas pelas duas estudantes. A realização das atividades foi distribuída em dois tempos: o primeiro entre a pesquisadora, Gegê e Rosa, para a sensibilização e o planejamento das atividades e, o segundo, para a execução do plano na sala de aula junto com os colegas da turma. O foco foi proporcionar o protagonismo das participantes, dando-lhes o lugar de autoras e executoras das atividades, definidas como oficinas, que são brevemente mencionadas a seguir e exploradas no capítulo da análise das informações. É importante ressaltar que não houve uma sequência predeterminada de atividades; Gegê e Rosa foram estimuladas a pensar sobre as atividades, criando e tomando decisões em todos os momentos nos dias dos encontros.

Diálogo com os colegas e entrevista.

Este momento ocorreu na sala de aula com a presença de todos os alunos. A pesquisadora explicou à turma qual era o propósito do projeto, que Gegê e Rosa teriam um papel relevante na elaboração e execução das atividades e que os alunos também participariam delas com opiniões e colaboração na apresentação das participantes. Em seguida, elas fizeram o relato da história “Nicolau tinha uma ideia” e relataram as suas impressões, mostrando o livro e indicando-o para leitura complementar. Posteriormente, as participantes entrevistaram alguns colegas, perguntando do que gostavam e do que não gostavam na escola e quais as sugestões de soluções que eles tinham a respeito do que não gostavam. Na sala de apoio, as participantes elaboraram as perguntas e também aprenderam a filmar e manusear um *tablet*, disponibilizado pela pesquisadora para execução da entrevista com os colegas da classe.

Fotografia e exposição do Projeto de ação.

Em todos os encontros, no trajeto entre a sala de aula e a sala de apoio, a pesquisadora dialogava com Gegê e Rosa e promovia uma observação dos espaços escolares: pinturas nas paredes, murais, corredores, salas de leitura, espaços abertos. O intuito era ampliar a percepção do espaço escolar e refletir sobre os lugares que mais apreciavam. Neste encontro, as participantes escolheram fotografar e filmar a escola utilizando o *tablet* para registrar os lugares preferidos. As fotos foram reveladas e apreciadas no encontro seguinte. Na sala de apoio, as participantes elaboraram um cartaz com o planejamento das ações do projeto, conforme mostra a Figura 6, p. 119.

Confecção de painel.

A pesquisadora levou as fotos reveladas para Gegê e Rosa apreciarem, comentarem e selecionarem as que cada uma tirou. A ideia culminou na elaboração de um painel. Cada participante criou o seu trabalho, utilizando-se dos recursos materiais disponíveis: cola,

tesoura, cartolinas, tnt, revistas, fitas, flores pequenas de plástico. Em seguida, o painel foi compartilhado com a turma, ressaltando-se os espaços escolares e a valorização da escola como ambiente promotor de relações e aprendizagens. Durante a apresentação, realizou-se com a turma uma reflexão sobre o recreio e foram registradas as sugestões dos colegas.

Recreio.

No início deste encontro, analisou-se o planejamento das ações, e as participantes decidiram dialogar sobre o recreio. Entretanto, antes das produções, a pesquisadora ofereceu uma caixa de brinquedos para as participantes utilizarem e se inspirarem para a reflexão sobre brincadeiras. A pesquisadora levou as sugestões dos alunos impressas, bem como as imagens de *emojis* expressando várias emoções por meio das ilustrações das carinhas. As participantes criaram o cartaz e o apresentaram para a turma, fixando-o na parede da sala de aula.

Plantio de flores e produção de vídeos.

Para complementar as ações do projeto, a última ideia foi utilizar flores para enfeitar a sala de aula. A pesquisadora listou os materiais necessários para o plantio e levou para o encontro. A preparação para essa atividade foi realizada na sala de apoio, estabelecendo-se o passo a passo. Em seguida, a pesquisadora e Rosa levaram o vaso de flores para a sala de aula e o ofertaram para a turma como um presente do grupo de trabalho.

As participantes também realizaram a produção de pequenos vídeos nos espaços escolares, o que provocou reflexões que estimularam a autonomia e a autoria delas ao terem que escolher os lugares para a filmagem e ao elaborarem o conteúdo imbricado na mensagem do vídeo.

Caderno de memórias.

Este instrumento foi utilizado no momento intermediário da pesquisa, no decorrer da elaboração e execução do projeto de ação nas oficinas de produção. Em um caderno individual,

cada participante registrou as suas impressões sobre os encontros, podendo optar pelo desenho, escrita ou colagem de figuras. Dessa forma, foi possível perceber a manifestação espontânea da criança diante do seu protagonismo.

Ressalta-se que a aproximação das participantes com os colegas de classe visou a promoção da criatividade, imaginação, autonomia e autoria, consideradas, nesta pesquisa, como favorecedores da emergência do sujeito por meio da produção de novos recursos subjetivos, que lhe possibilitaram novos posicionamentos de maneira qualitativamente diferenciada em relação às várias esferas da vida em que estava inserido (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

Mudanças.

Instrumento escrito, inspirado em Rossato (2009), foi utilizado no momento final da pesquisa com o objetivo específico de se identificar como as participantes perceberam as mudanças ocorridas durante o período de realização da pesquisa. Como as alunas estão em processo de alfabetização, a pesquisadora o utilizou oralmente por meio de uma folha impressa contendo cinco grupos sociais mais significativos para elas. A pesquisadora propôs que elas refletissem sobre acontecimentos que ocorreram no momento inicial e no momento final da pesquisa. Foram utilizadas, como material complementar, gravuras com os temas propostos nos cinco grupos. Esse instrumento auxiliou na análise do movimento da subjetividade e na percepção de novas organizações do sistema em relação à aprendizagem escolar.

Produção oral de história.

Instrumento elaborado pela pesquisadora com a intenção de analisar o desenvolvimento subjetivo e perceber mudanças nas organizações do sistema em relação à aprendizagem escolar. Pode ser compreendido como uma redação que, para González Rey (2010), é um indutor que

representa uma excelente via de produção de informação em participantes motivados pelo tema proposto, pois permite um envolvimento reflexivo que é possível apenas por meio do compromisso do sujeito.

No caso deste estudo, como as participantes se encontravam ainda em processo de alfabetização e aquisição do registro formal da escrita, a elaboração de uma história oral foi utilizada como alternativa à elaboração de uma história por escrito.

Procedimentos Éticos

Para que a pesquisa fosse realizada na SEE/DF, foi necessária a análise e aprovação do projeto pela Escola de Aperfeiçoamento da Educação (Eape), que, após a autorização, encaminhou a pesquisadora à Coordenação Regional de Ensino (CRE) pretendida. Em seguida, esta coordenação viabilizou a escola para a realização do estudo.

É relevante esclarecer que a escolha da instituição educativa ocorreu, em primeiro lugar, pelo interesse da pesquisadora em não ter vínculo profissional com o local de pesquisa, uma vez que também é servidora da Secretaria de Educação, a fim de manter seu papel de pesquisadora. Outro fator preponderante foi o objetivo de atender ao perfil dos participantes requerido pela pesquisa.

Como ocorre com toda pesquisa que envolve seres humanos, este projeto também foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Brasília, e cumpriu todos os procedimentos exigidos, conforme Anexo A, tendo sido aprovado. As duas crianças participantes foram consultadas previamente por meio do Termo de Assentimento (TA). Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e os Termos de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de Pesquisa, também constantes no Anexo A, foram explicados e entregues aos responsáveis pelas participantes da pesquisa em local e horário agendado. Foram assinados após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia,

pela pesquisadora, de que o uso de tais documentos ficaria restrito à pesquisa e de que toda divulgação do material seria feita para fins exclusivamente acadêmicos e utilizada somente em eventos científicos, modificados os nomes verdadeiros das participantes, para resguardo de sua integridade. Os professores regentes das participantes e do atendimento educacional especializado foram esclarecidos sobre a pesquisa e manifestaram o consentimento por meio do TCLE. A identificação da escola também foi mantida em sigilo, assim como a dos demais participantes da pesquisa. O material produzido serviu para análise e conclusões da pesquisa e será mantido sob sigilo.

Constatou-se que a pesquisa não ofereceu riscos iminentes por tratar-se de um procedimento não invasivo. As estratégias utilizadas foram semelhantes às intervenções pedagógicas com as quais as crianças estavam acostumadas no cotidiano da escola. Além disso, o trabalho foi realizado na instituição que as participantes frequentavam, tendo se desenvolvido em um ambiente com o qual as crianças já estavam familiarizadas.

Ciente de que não existe pesquisa totalmente isenta de riscos, a pesquisadora comprometeu-se, ao assumir o trabalho, a tentar minimizar, ao máximo, os riscos que porventura pudessem surgir no decorrer do processo, no entanto, não se verificou nenhuma intercorrência nesse sentido.

Produção e Análise das Informações

A análise das informações na metodologia construtivo-interpretativa é realizada desde as primeiras atividades da pesquisa e vai se configurando ao longo de todo o estudo, rompendo, assim, com a dicotomia teórico e empírico, e considerando o conhecimento como uma produção humana. Assim, a construção de modelos teóricos é influenciada pela teoria geral do pesquisador sobre o tema estudado, contudo é traduzida como uma produção própria possibilitada pelo processo construtivo-interpretativo como um atributo da metodologia adotada (Rossato & Mitjáns Martínez, 2013).

Para compreender como o processo de desenvolvimento subjetivo das estudantes com deficiência intelectual pode mobilizar possibilidades de aprendizagem escolar no contexto inclusivo, esta pesquisa foi realizada em três etapas que se complementaram. Na primeira, buscou-se analisar como se expressava a constituição da subjetividade das estudantes com deficiência intelectual, participantes da pesquisa, em relação à aprendizagem escolar. Na segunda, foram promovidas experiências sociorrelacionais visando a mobilização da imaginação, criatividade, autonomia e autoria das participantes. Na terceira etapa, o foco esteve na análise do movimento da subjetividade de cada uma, reconhecendo-se a emergência do sujeito e a produção de novas ações de organização do sistema em relação à aprendizagem escolar.

Vale destacar que a busca pela compreensão da constituição da subjetividade inclui conhecer as dinâmicas relacionais do aluno com o professor e entre os seus pares e como estas movimentam o processo de aprendizagem. Isso implica reconhecer o processo interativo na história de sua construção, identificando como se movimenta a dinâmica da unidade cognição e afeto. Em outras palavras, no decorrer das atividades escolares, a construção do conhecimento

projeta-se na dinâmica afetiva, que, por sua vez, interfere no pensamento da criança (Tunes, Tacca, & Bartholo, 2005).

Caracterização das Participantes – Etapa 1

São apresentados a seguir dois casos: Gegê e Rosa – nomes fictícios de duas estudantes que têm diagnóstico de deficiência intelectual e cursam o 3º ano do Ensino Fundamental incluídas em classes comuns inclusivas de uma escola pública do Distrito Federal. A construção teórica de cada caso está descrita em tópicos específicos e teve como foco a relação com os objetivos definidos para cada etapa da pesquisa.

A participante Gegê.

Gegê é uma criança que, no momento da pesquisa, estava com 9 anos e possuía diagnóstico de deficiência intelectual emitido pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), formada por um pedagogo e um psicólogo escolar da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Estava cursando o 3º ano do Ensino Fundamental pela segunda vez e encontrava-se em processo de alfabetização, apresentando leitura e escrita de palavras simples. Frequentava a mesma escola há 4 anos. Foi percebido pela pesquisadora que Gegê se expressava com facilidade e demonstrava boa receptividade, evidenciada pelos sorrisos e pelas brincadeiras ocorridas em seus encontros com a pesquisadora.

O histórico do diagnóstico de deficiência intelectual de Gegê.

Ao realizar a análise da documentação escolar da pasta da estudante, a pesquisadora verificou que ali constava que ela havia passado pelo processo de avaliação no espaço da EEAA, quando estava com 6 anos e 4 meses e cursava o 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo informações do Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, Gegê tinha cursado a educação infantil e frequentava o ambiente escolar há 6 anos. Nesse relatório, Gegê

era descrita como uma criança alegre, risonha e que se expressava com desenvoltura, mas que evidenciava baixo rendimento escolar, problemas na fala (troca de fonemas e fala infantilizada), dificuldades nos processos de alfabetização e de retenção do conhecimento.

Ainda no relatório da EEAA, constava que a estudante havia sido avaliada por meio dos seguintes testes psicológicos: THCP (Bateria de Habilidades de Pré-alfabetização), tendo obtido níveis inferiores à média nas habilidades Perceptomotoras, em Linguagem, Pensamento Quantitativo e Memória, não tendo sido possível realizar o teste de Atenção Concentrada, por não ter compreendido a proposta. Os resultados indicaram um atraso psicolinguístico ou déficit sensorial. O seu teste DFH (desenho de figura humana) indicou nível abaixo da média para a idade e, no mesmo relatório também se afirma que, naquela ocasião, não foi possível aplicar outros testes psicológicos devido à dificuldade de compreensão e de atenção da estudante. Contudo, de acordo com o relatório, a estudante comunicou-se bem oralmente, emitiu opiniões, mesmo apresentando dificuldades de organização do pensamento. A partir do 2º ano do Ensino Fundamental, Gegê foi inserida em turma de integração inversa (turma com redução de alunos), tendo sido também sugerido à família que providenciasse a avaliação neurológica e fonoaudiológica da estudante.

Observa-se que a definição de deficiência intelectual considerada nesta pesquisa é de uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia e se origina antes da idade de 18 anos (AAIDD, 2010). A conclusão do diagnóstico de deficiência intelectual da participante, no relatório mencionado, pautou-se nos resultados obtidos nos testes psicológicos, considerando-se a limitação no funcionamento intelectual e nas concepções de aprendizagem da escola.

O processo de aproximação com a participante.

O contato com Gegê foi realizado a partir da indicação da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do qual a aluna participava semanalmente no contraturno. Em seguida, foi enviado um convite elaborado especialmente para a família da estudante, em que se solicitava a presença dos responsáveis por ela na escola, para um encontro com a pesquisadora, que, a partir de uma conversa introdutória, esclareceria todos os desdobramentos da pesquisa.

A família atendeu ao chamado da pesquisadora e, durante o encontro, a mãe relatou que a criança era a mais nova de três filhas, havia nascido com um problema em um dos rins, tendo sido submetida a cirurgia para retirada do órgão. No momento da pesquisa, Gegê apresentava baixa estatura para a idade e realizava acompanhamentos médicos com endocrinologista e neurologista. A mãe ainda contou que, em casa, ela era tratada com excesso de cuidados pelos adultos, que evitavam frustrá-la; que ela era uma criança que gostava de brincar de escolinha e demonstrava facilidade para manusear aparelhos eletrônicos, como celulares e computador.

Nesta dinâmica conversacional, a mãe relatou que a criança apresentava dificuldades de aprendizagem apenas no contexto escolar, quando realizava as tarefas escolares, mas que, em outros ambientes, Gegê interagia normalmente, inclusive ajudava nos afazeres domésticos. A genitora complementou que a criança participava de atividades físicas, como natação e dança teatral duas vezes por semana no contraturno, oferecidas por uma instituição parceira da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, situada nas proximidades da escola em que estudava. A preocupação da mãe com a aprendizagem escolar de Gegê mobilizou-a a contribuir com a pesquisa, por isso, assinou a autorização para participação da criança.

O passo seguinte da pesquisadora foi o de fazer o contato inicial com a participante, realizado por meio de um sistema conversacional estabelecido entre as professoras do

Atendimento Educacional Especializado e a regente da turma da estudante, com o intuito de mobilizar a estudante a participar do estudo e iniciar a construção do cenário social. Para isso, foram realizadas uma dinâmica relacional por meio de atividades lúdicas e uma conversa sobre a pesquisa, finalizadas com o convite à participação e o assentimento da criança.

A constituição da subjetividade da participante Gegê.

Como a pesquisa foi dividida em três momentos com objetivos que se complementaram, na primeira etapa analisaram-se a constituição da subjetividade individual da estudante e como se expressava na aprendizagem escolar no contexto inclusivo; assim, para o alcance desse objetivo, construíram-se informações, indicadores e hipóteses. Segundo González Rey e Mitjáns Martínez, (2017), um indicador é sempre uma construção cujo significado nunca está dado nas expressões verbais, posturais, emocionais ou gestuais, usadas de forma separada ou em seu conjunto pelo pesquisador como base para defini-lo. É o processo construtivo-interpretativo que possibilita uma articulação simultânea de informações, que vão ganhando significado no processo de produção dos indicadores no decorrer da pesquisa.

Nessa perspectiva, pôde-se observar, nos vários contatos realizados, que Gegê atribuía um importante significado à aprendizagem relacionado à cópia das atividades. Esse fato foi observado quando, em seu relato durante a entrevista, disse saber escrever utilizando a letra cursiva, afirmando também que sabia ler e gostava de ajudar a mãe em casa. No entanto, quando foi questionada sobre o que não sabia fazer, ela disse:

Eu tô aprendendo a escrever de letra cursiva,
eu tô aprendendo a ler,
eu tô aprendendo a ficar sozinha em casa,
tô aprendendo a ficar na sala.

(DC/Entrevista)

A pesquisadora perguntou, então, o que ela gostaria de aprender na escola, e a resposta foi: “escrever de letra cursiva e ler” (DC/Entrevista). Tal fato demonstrou que Gegê se colocava em situação de aprendizagem, indicando a forma como o ato de aprender estava subjetivado para ela ao se referir à escrita e leitura, corroborando isso com um comentário ao ser questionada sobre o que gostava na escola: “todo mundo tem que aprender, todo mundo tem que ensinar o coleguinha, todo mundo tem que ajudar o coleguinha” (DC/Entrevista).

Em outro momento, Gegê destacou imagens de objetos escolares que considerava importantes, entre eles: cola, livros, computador e um recorte de palavras, sinalizando como o ato de aprender, por meio da escrita, estava configurado para ela. Em sua narrativa, Gegê esclareceu que escolheu a cola porque usava constantemente em suas atividades, enquanto o livro representava o objeto utilizado para fazer as tarefas. Também ressaltou que se interessava por jogos no computador e que recortar palavras representava a importância da escrita. Ela destacou ainda as figuras da mãe e da professora como pessoas que estavam diretamente envolvidas em sua aprendizagem escolar, uma vez que auxiliavam na realização das tarefas.

Diante disso, em um dos encontros da pesquisadora com a participante, conversou-se sobre as impressões que Gegê tinha a respeito da escola e da sala de aula, utilizando-se o desenho como forma de expressão, como o mostrado na figura a seguir:

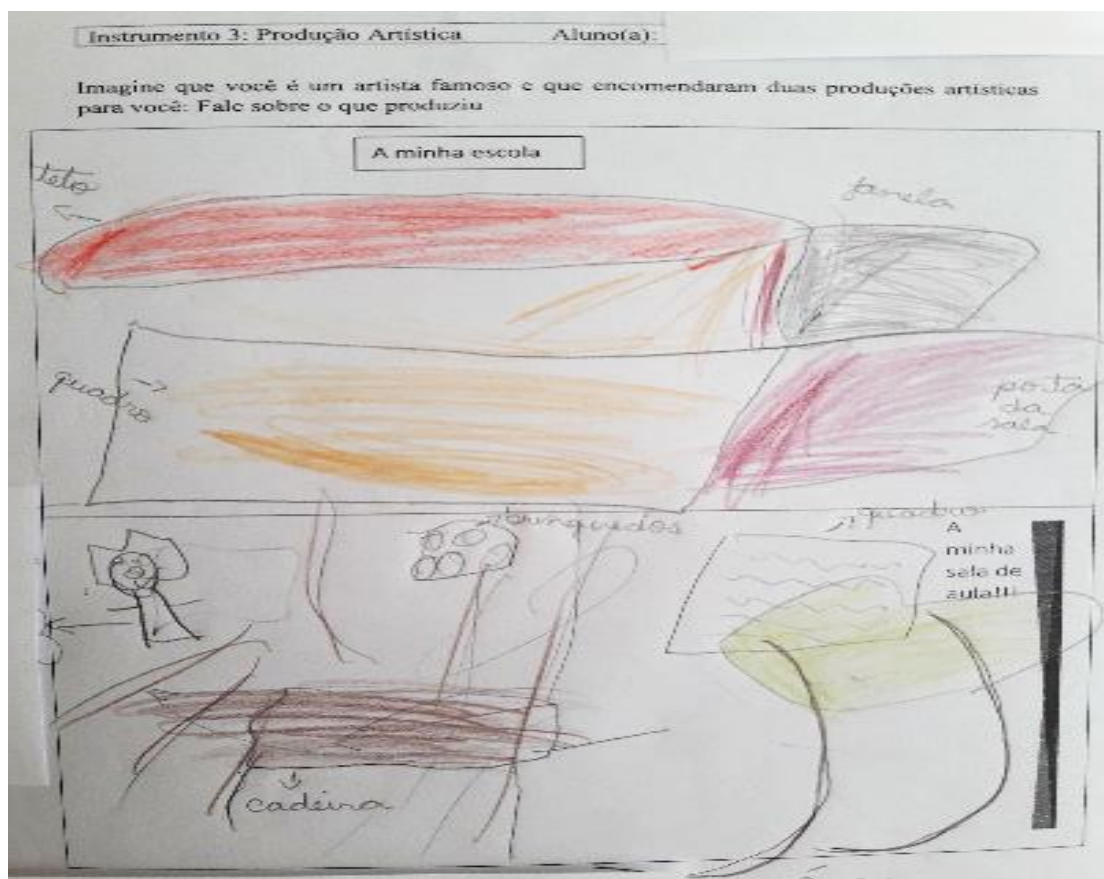


Figura 1. Desenho da escola e da sala de aula feito por Gegê

Por meio de sua narrativa, Gegê esclareceu que sua escola era muito grande e que para acessar a sala de aula precisava subir escadas. No desenho ela destacou as janelas, a porta, o teto e o quadro negro. No desenho da sala de aula, enfatizou os brinquedos e uma árvore que visualizava da janela, pois sua carteira ficava em um dos cantos da sala, próxima à da professora. Ela também reconhecia que suas atividades eram diferentes das dos colegas e que tinha dificuldades em realizar as tarefas do quadro, porém, que se sentia bem quando conseguia acompanhar a mesma atividade dos colegas da turma. Percebeu-se que fazer as atividades como os outros colegas era algo importante para ela, pois possibilitava que se reconhecesse tão capaz quanto eles. Neste sentido, González Rey (2011) afirma que, nas crianças com dificuldades escolares, o fracasso é vivenciado subjetivamente antes do processo da realização da tarefa, o

que as impede de empreendê-la, uma vez que as operações intelectuais ficam bloqueadas por emoções que impedem a criança de se tornar sujeito da operação intelectual.

Na observação de outros espaços escolares frequentados por Gegê, como um refeitório, onde os estudantes de diversas turmas se encontravam na hora do lanche, observou-se que ela estava sempre acompanhada dos colegas, o que também acontecia no horário do recreio, realizado em uma área externa da escola, composta por um parque de areia, desenhos de amarelinhas no chão, algumas árvores e de área aberta onde as crianças corriam e brincavam de futebol. Contudo, ela relatou que não gostava de participar do recreio na escola, porque passava muito rápido, e comentou que os meninos ficavam correndo e que uma vez havia presenciado uma briga entre eles, mas não tinha tomado nenhuma atitude diante da situação, como afirmou em sua fala: “Vi a briga, mas não fiz nada. Fui muito sapeca” (DC), demonstrando passividade diante de situações conflituosas, embora tenha deixado claro que se sentiu incomodada com a situação. A estudante também relatou que gostava de ficar na escola e que se sentia triste quando ninguém a chamava para passear, pois amava brincar, sair e estudar.

A partir das informações analisadas, foi possível afirmar que Gegê percebia **a escola como um espaço importante de interação social e de aprendizagem e que demonstrava a necessidade de fazer parte de um grupo, de ser conhecida e aceita no ambiente escolar** – aspectos que se constituíram em **dois indicadores** de sua subjetividade. Nesse sentido, a proposta da escola inclusiva deveria trabalhar essencialmente no resgate da cidadania e no desenvolvimento de espaços sociais que permitissem o engajamento dos escolares com deficiência em relações de simetria com os seus colegas (González Rey, 2015).

Para Gegê, a sua trajetória escolar não lhe trouxe muitas recordações, pois quando solicitada a refletir sobre suas memórias escolares, lembrou apenas dos nomes de seus professores, identificando o ano. Ela evidenciou que o momento escolar mais significativo

havia sido uma dança para a apresentação na festa junina, porque os ensaios eram frequentes, possibilitando que vivenciasse espaços de pertencimento nos quais suas dificuldades não estavam em evidência e ela estava fazendo algo em condições de igualdade com os demais.

Diante disso, a produção subjetiva de Gegê em relação ao ambiente educativo fez refletir sobre a sua condição de pessoa com deficiência intelectual, uma vez que, neste estudo, considera-se a deficiência como uma construção social, ressaltando-se o que Vigotski (1989, p. 24) afirma: “a criança não sente diretamente seu defeito, percebe as dificuldades que resultam desse defeito”.

Além disso, a produção dos sentidos subjetivos pela criança nas situações escolares contribui para a sua condição de sujeito da aprendizagem, uma vez que o defeito não representa em si uma configuração subjetiva, mas é gerado como configuração subjetiva na tensão entre os processos da vida social das pessoas e suas produções subjetivas no curso desses processos (González Rey, 2011).

Em um dos instrumentos trabalhados com Gegê, no intuito de favorecer a expressão da imaginação e da criatividade – o que, segundo Mitjans Martínez e González Rey (2017), contribui para o desenvolvimento de formas de aprendizagens compreensiva e criativa, favorecendo a condição do sujeito –, foram apresentadas à estudante diversas imagens que despertariam reações espontâneas e que exigiriam o seu posicionamento. Diante delas, percebeu-se que, a partir de cada cena e com a mediação da pesquisadora, Gegê elaborava uma história, enfatizando suas vivências. Acerca de uma das cenas sobre o contexto escolar, ela relatou aspectos positivos e resumiu: “estudar é bom”, atribuindo importância à aprendizagem escolar.

Na última imagem, havia um espelho, apresentado com a intenção de favorecer a reflexão sobre si mesma. A princípio, ela demonstrou um estranhamento, dizendo apenas que se tratava de um espelho e escondeu o rosto, esquivando-se da resposta, porém, ao ser

tensionada, Gegê silenciou e, em seguida, disse que estava feliz do seu jeito e não desejaria mudar nada. Interessante notar que a estudante é uma criança que se expressa com facilidade, no entanto, falar de si mesma foi um processo complexo que lhe causou desconforto, o que sinalizou a complexidade da produção simbólico-emocional no seu reconhecimento como ser sujeito no contexto escolar.

No decorrer de outra atividade, na preparação de um caderno para registros diários, Gegê relatou que em casa era tratada como uma criança de idade inferior – fala que se coadunava com a declaração da mãe na conversa introdutória –, mas que, apesar de gostar disso, preferia ser tratada como uma criança da sua idade. Com relação a esse aspecto, percebeu-se que a expectativa da família em relação ao desenvolvimento da criança podia estar abaixo do esperado. Tais fatos podem estar relacionados aos comentários que ela expressava em diversos momentos da pesquisa: “sou esquecida” (DC), possibilitando perceber que **o sentimento de menos valia produzido a partir da incapacidade justificada pelo diagnóstico de deficiência intelectual não favorece a sua aprendizagem**, o que se constituiu no **terceiro** indicador de sua subjetividade.

Durante os encontros, foi importante observar as expressões e os sentimentos de Gegê em relação à pesquisa, pois, de acordo com a metodologia adotada, a pesquisadora precisava ter um olhar atento a gestos, atitudes e expressões corporais demonstradas pela participante. Para facilitar a compreensão dos seus sentimentos em relação ao contexto escolar, eram-lhe apresentadas algumas placas com carinhas representando diversas emoções (emojis), para que refletisse sobre qual delas correspondia ao seu sentimento no momento do encontro. Na maioria das vezes, ela registrava a carinha sorridente, demonstrando satisfação e alegria de estar com a pesquisadora, possivelmente pelo espaço de acolhimento gerado entre ambas.

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no

aprender, mas com emoções que têm sua origem em configurações subjetivas muito diferentes, produzidas em outros espaços e momentos de vida, e que são mobilizadas no momento atual do aprender (González Rey, 2006). Daí a importância de se considerar o estudante na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que ela vai produzindo na aprendizagem constituem sua subjetividade.

Nesse sentido, é importante destacar que o vínculo afetivo entre a pesquisadora e a participante foi se fortalecendo já a partir dos primeiros encontros, quando Gegê questionava se a pesquisadora iria permanecer na sala de aula após os momentos individuais ocorridos na sala de apoio. Dessa forma, demonstrava que gostava da presença da pesquisadora, pois sempre a recebia com abraços na chegada à sala de aula. Além disso, a relação dialógica afetiva no cenário da pesquisa foi ampliada pela aceitação da presença da pesquisadora em sala de aula pela professora regente, o que possibilitou a observação das relações de Gegê naquele contexto.

A percepção da participante em relação à aprendizagem escolar foi observada em uma reflexão que fez quando se utilizou o instrumento Complemento de frases lúdico, ocasião em que demonstrou uma atitude positiva, separando as “limitações” da aprendizagem escolar de outras aprendizagens, conforme se verifica por meio de trecho do seu relato:

Gegê: Minha maior dificuldade na escola é: aprender, só!

Pesquisadora: O que você não sabe fazer?

Gegê: As tarefas, só!

Pesquisadora: Complete a frase: Não posso falar...

Gegê: Não pode falar na hora da atividade, na sala tem que fazer o dever, no refeitório não pode fazer barulho. Não pode, não pode, ...

Pesquisadora: Então na sala você fica calada?

Gegê: Eu sou um pouquinho faladeira.

Com base nessas informações, foi possível constituir um **quarto indicador** da subjetividade da participante: **o envolvimento emocional de Gegê com a aprendizagem escolar não corresponde às expectativas que a escola tem em relação à sua aprendizagem**, pois, ficar em silêncio para uma criança que se diz “faladeira” e não conseguir realizar as tarefas porque as considera difíceis são complicadores para que a aprendizagem aconteça no ambiente escolar.

Os indicadores apresentados no processo da análise das informações da participante – a percepção da escola como um espaço importante de interação social e de aprendizagem e a necessidade de fazer parte de um grupo, de ser conhecida e aceita no ambiente escolar; o sentimento de menos valia produzido a partir da incapacidade justificada pelo diagnóstico de deficiência intelectual; as expectativas de aprendizagem escolar da estudante não correspondentes às expectativas da escola nesse aspecto – possibilitam construir a **hipótese de negação da condição de sujeito que Gegê vivencia na escola**. Essa hipótese inicial foi considerada no decorrer da pesquisa, pois novas experiências seriam vivenciadas e outros instrumentos ainda seriam utilizados nas etapas seguintes.

A participante Rosa.

Rosa é a segunda participante desta pesquisa, cujo nome fictício foi sugerido por ela, que segundo os seus relatos, ajudava a avó a cuidar de um jardim em casa e gostava muito de flores. Trata-se de uma criança que completou 8 anos em janeiro de 2018 e cursava, no momento da pesquisa, o 3º ano do Ensino Fundamental; era tímida, falava somente o que lhe era solicitado. Entretanto, expressava-se muito com o olhar, era observadora, percebia pequenos detalhes. Demonstrou boa receptividade e colaboração nas atividades propostas, a sua expressão oral no espaço dialógico era feita por meio de frases incompletas, em tom baixo, apresentando algumas trocas de fonemas, porém, compreensíveis. Rosa encontrava-se em

processo de alfabetização, reconhecendo as letras do alfabeto e apresentando leitura de palavras simples.

O histórico do diagnóstico de deficiência intelectual de Rosa.

Ao analisar os documentos da pasta escolar da participante, a pesquisadora verificou que ter havido uma sequência de visitas médicas que geraram relatórios até se chegar à hipótese diagnóstica mais recente. No primeiro relatório, de 2014, a criança estava com 4 anos de idade e foi atendida no Hospital da Criança-DF na área da Neurologia infantil, cujo diagnóstico evidenciou um atraso no desenvolvimento com um diagnóstico de transtorno específico do desenvolvimento motor e da fala/linguagem (CID: F82 + F80). Em 2016, No Hospital Sarah-DF, um novo relatório, emitido pela psicóloga do atendimento, relatava que a estudante seguia com defasagem sociocognitiva quando comparada com crianças de sua faixa etária, tendo-se acrescentado, ainda, que não havia sido possível realizar uma avaliação cognitiva formal por conta da falta de pré-requisitos. Constava nesse relatório que a estudante não reconhecia o seu nome nem identificava letras e números; registrando-se, além disso, que a psicóloga tinha observado grandes dificuldades no raciocínio lógico abstrato de Rosa, tendo sido evidenciadas dificuldades em organizar imagens simples que compunham uma história e na montagem de quebra-cabeça a partir de seis peças.

Em 2017, o mais recente relatório expedido pelo Hospital Sarah-DF indicou que a criança apresentava defasagem cognitiva e dismorfias. Na época, foram realizados vários exames laboratoriais e de imagens que indicaram que a hipótese diagnóstica era de Síndrome de Microdeleção⁶ e que, no caso da estudante Rosa, havia uma partilha do comprometimento de um gene (*NR2F*) com a Síndrome de Deleção, que se manifestava por meio de déficit

⁶ A síndrome de deleção tem fenótipo clínico variado, geralmente composto por agravo cognitivo, hipotonia muscular, epilepsia, malformação cerebral, oftalmopatia e anomalias menores.

cognitivo, atraso significativo na fala, dificuldades alimentares persistentes, atraso do crescimento e características dismórficas. De acordo com o código de classificação internacional de doenças – CID 10 (Q 93.5 e F 06.7), expresso no laudo médico, a estudante possuía uma anomalia cromossômica e transtorno cognitivo leve.

A confirmação do diagnóstico de Deficiência Intelectual ocorreu no contexto escolar, com base nos relatórios médicos, quando a estudante foi avaliada pela equipe de apoio à Aprendizagem, culminando com a elaboração do relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, em que se especificava que a estudante apresentava atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldade de aprendizagem e problemas na fala. Em seu histórico escolar, consta que a estudante frequentou a estimulação precoce na rede pública de ensino desde os 6 meses de idade e, em seguida, iniciou a escolarização na educação infantil.

A avaliação psicológica realizada pela EEAA na escola evidenciou alguns comprometimentos no desenvolvimento motor de Rosa: motricidade fina, lateralidade, orientação espacial, percepção auditiva e esquema corporal. Indicou também a sua incompreensão de comandos diante das atividades propostas para a avaliação. Na ocasião, foi submetida a testes cognitivos padronizados, R-2 (teste não verbal de inteligência para crianças) e Columbia (escala de maturidade mental). Porém, segundo o relatório, o baixo número de respostas da estudante aos protocolos impossibilitou a conclusão da avaliação formal. A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem concluiu que a estudante apresentava indicativos compatíveis com o quadro de Deficiência Intelectual com limitações nas habilidades de aprendizagem, motoras e psicossociais, tendo sido sugerida a matrícula da aluna em turma de integração inversa⁷.

⁷ Integração Inversa é o nome dado a uma turma com redução máxima no número de alunos em classe comum, podendo variar entre 18 a 20 alunos, conforme o caso, de acordo com o documento da SEEDF, estratégia de matrícula 2017.

Dessa maneira, o diagnóstico de deficiência intelectual de Rosa foi baseado em testes de inteligência e em questões fisiológicas inerentes à Síndrome da Deleção, tendo prevalecido a dimensão biológica da deficiência intelectual. No contexto escolar, passou a ser considerada como uma aluna com necessidades educativas especiais, que deveria frequentar o atendimento educacional especializado e ter adaptação curricular.

O processo de aproximação com a participante.

A indicação de Rosa para participar da pesquisa ocorreu de forma similar ao caso de Gegê (primeira participante), pois as duas estudantes estavam matriculadas na mesma turma. A sugestão foi dada pela professora do AEE e, a partir desse momento, um convite foi enviado à família agendando um encontro, com vista a explicar a pesquisa e estabelecer um diálogo entre a pesquisadora e a família. A mãe foi receptiva ao chamado e concordou com a participação da estudante neste estudo, o que culminou na assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme modelo constante no Anexo A.

A aproximação com a participante ocorreu por intermédio da professora do atendimento educacional especializado, que conduziu a pesquisadora à sala de aula para apresentar-lhe as estudantes e convidá-las para participar do momento de mobilização, conforme descrito no capítulo metodológico, tendo-se iniciado, de alguma forma, a construção do cenário social da pesquisa. Ressalta-se que, a partir desse momento, todas as vezes que chegava à sala de aula das estudantes, a pesquisadora era recebida com abraços e sorrisos, o que demonstrava que estavam mobilizadas para as atividades com ela.

Como dito no capítulo anterior, no caso da pesquisa com crianças não se tem um momento específico de criação do cenário social da pesquisa. Ocorreu o já preconizado por González Rey e Mitjás Martínez (2017) em relação a esse aspecto: a própria “imersão” da pesquisadora no espaço da pesquisa originou relações, simpatias e curiosidades por parte das

crianças, que foram cultivadas em sua aproximação com elas, pois nesse processo foram estabelecidos vínculos afetivos entre as duas partes.

O contato da pesquisadora com a professora regente se tornou constante. Nos primeiros encontros, a pesquisadora participou das atividades em sala de aula, realizando a etapa da observação com o intuito de conhecer o espaço da sala de aula e perceber as relações das estudantes, para compor as informações iniciais da construção teórica.

A pesquisadora realizou uma dinâmica conversacional (DC) com a mãe, que informou sobre episódios do desenvolvimento biológico e social da criança: o atraso no desenvolvimento foi percebido nos primeiros meses de vida, pois a criança nasceu prematura, demorou a andar, falar e não apresentava bom equilíbrio motor. Segundo ela, nessa época, a criança foi indicada para participar da estimulação precoce oferecida na rede pública, na qual permaneceu até completar 4 anos e ingressar na educação infantil.

Rosa atualmente é reconhecida pela família como uma menina alegre, carinhosa e muito observadora, ajuda nas tarefas da casa e tem uma irmã mais nova, com quem brinca na maioria das vezes. A mãe relatou ainda que a interação da filha com outras crianças é boa, mas que há momentos em que ela prefere ficar sozinha e que sua brincadeira preferida é cuidar de bonecas. A mãe afirmou perceber que a criança apresenta muito interesse em aprender a ler e escrever e que gosta da escola, porque se sente segura, uma vez que conhece os funcionários e muitos colegas. Quanto às tarefas escolares que Rosa leva para casa, a mãe manifestou preocupação ao contar que a criança não consegue realizá-las sozinha e que as cobranças da escola inclusiva a fazem refletir sobre o futuro da filha naquele contexto.

No momento da pesquisa, Rosa continuava com o acompanhamento médico no Hospital da Criança nas áreas de Neurologia e Fonoaudiologia. Frequentava aulas de dança e natação duas vezes por semana no contraturno, oferecidas pela SEEDF, em parceria com uma instituição de ensino privada situada nas proximidades da escola. Ela também participava

semanalmente do atendimento educacional especializado na sala de recursos, espaço considerado mais adequado para garantir o relacionamento do aluno com os pares da mesma idade cronológica e para a estimulação de todo tipo de interação que pudesse beneficiar o seu desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo (MEC/SEESP, 2007).

A constituição da subjetividade da participante Rosa.

Na metodologia construtivo-interpretativa, a fala, assim como qualquer outra forma de expressão, é definida como produção subjetiva que informa, além dos significados explícitos pelos indivíduos e grupos, a configuração subjetiva dessas expressões (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Nesse sentido, a pesquisadora manteve uma postura atenta às expressões da participante e, para auxiliar a produção de informações relativas à subjetividade de Rosa, foram utilizados, além dos instrumentos previstos, recursos imagéticos, como placas com carinhas representando as emoções de alegria, tristeza, surpresa, medo, raiva, bem como a confecção de um caderno para registro diário, que ela utilizava em casa, para que, individualmente ou com ajuda, expressasse os seus sentimentos diante das experiências cotidianas.

Os encontros com a participante Rosa nessa etapa foram realizados individualmente, no intuito de se compreender como os processos subjetivos que envolvem as experiências da participante estão constituídos e constituem a sua subjetividade. Para tanto, a partir das informações analisadas, foi possível construir indicadores e formular hipóteses que contemplassem o primeiro objetivo da pesquisa. Vale destacar que os indicadores, são construções do pesquisador que se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes, e as hipóteses não representam construções *a priori* para serem comprovadas, como acontece na pesquisa hipotético-dedutiva, mas vislumbram os caminhos nos quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Assim, Rosa foi convidada a refletir sobre suas experiências escolares e posicionar-se diante de questionamentos nos encontros com a pesquisadora, que proporcionaram a expressão

da criança, seja por meio da linguagem oral, seja por meio de gestos e expressões faciais. Para isso, nesses momentos, o tom da ludicidade esteve associado à utilização dos seguintes instrumentos: a) Entrevista com a estudante, b) Conte-me sobre você; c) Desenho; d) Complemento de frases lúdico, além das dinâmicas conversacionais.

Na entrevista com Rosa, iniciou-se a construção de um diálogo que proporcionou ampliar o conhecimento das produções subjetivas da estudante em relação à aprendizagem escolar. As primeiras perguntas tinham como resposta a expressão “porque sim”. No entanto, tendo-se estimulado o posicionamento da estudante por meio de reflexões, aos poucos, respostas mais elaboradas foram surgindo. Assim, foi possível saber, depois de Rosa ter feito um desenho da escola e da sala de aula, que ela considerava o ambiente escolar um lugar onde podia brincar e fazer tarefas.

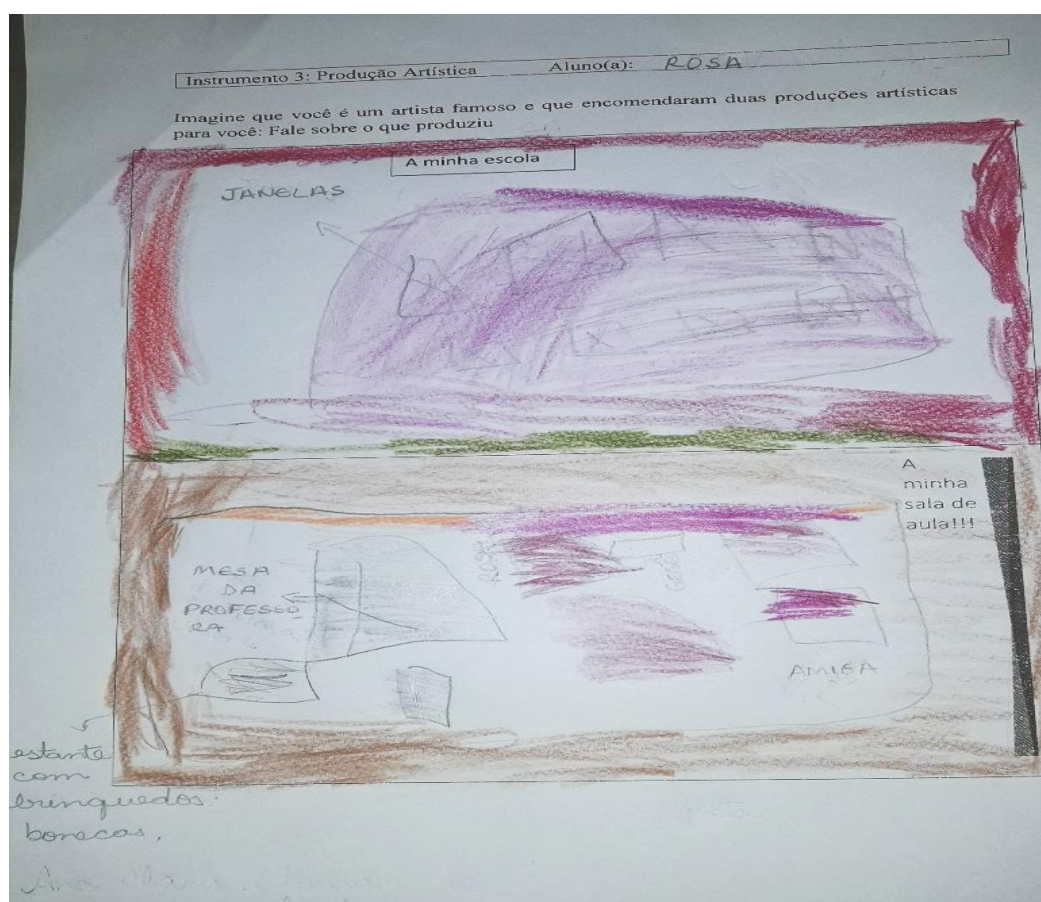


Figura 2. Desenho da escola produzido por Rosa

O interesse pelas brincadeiras no ambiente escolar também foi demonstrado na dinâmica conversacional, principalmente quando lhe foi solicitado que relatasse do que mais gostava na escola, como mostra o trecho da entrevista abaixo:

Pesquisadora: Rosa, o que você mais gosta de fazer na escola?

Rosa: Brincar.

Pesquisadora: O que você sabe fazer?

Rosa: Brincar no recreio.

Pesquisadora: O que você gostaria de aprender na escola?

Rosa: Brincar.

Pesquisadora: O que você gosta na sala de aula?

Rosa: Dos brinquedos.

Pesquisadora: Como você acha que deveria ser a escola?

Rosa: Uma casa de brincar.

O interesse da participante em brincar demonstra que esse é um espaço seguro, onde as diferenças com os colegas são amenizadas, e que também se fez presente nas suas expressões no Complemento de frases lúdico:

1- Eu gosto “de brincar”.

2- Eu fico triste “quando guardo os brinquedos”.

8- Eu odeio “brincar com pessoas que não conheço”.

9- Adoro brincar com “meu primo e alguns colegas da turma”

11- Não gosto “de brincar com minha irmã, porque ela briga”.

Para favorecer uma visitação às memórias escolares, foi solicitada à família da participante, por meio de um bilhete, que enviasse registros, caso houvesse, dos eventos comemorativos ocorridos no contexto escolar dos quais a estudante tivesse participado. Com

esses materiais, foi construída uma linha do tempo, tendo-se promovido uma dinâmica conversacional que confirmou o ato de brincar como uma das atividades mais significativas em sua trajetória escolar. Assim, foi possível tecer **o primeiro indicador** da constituição da subjetividade de Rosa em relação à aprendizagem escolar: **a vinculação com a brincadeira como base do valor afetivo atribuído à escola.**

Outro aspecto observado na produção subjetiva de Rosa, que estava em processo de alfabetização, refere-se ao processo de aquisição da escrita. Sobre esse assunto, Bordignon & Paim (2015) basearam-se nos estudos de Luria para afirmar que a escrita é um dos elementos da cultura e se constitui num processo complexo que a criança adquire em seu desenvolvimento, que não ocorre de forma linear, mas é processual, a partir de mediações, intervenções, assimilações e interações entre pares e com o seu contexto. Nesse sentido, Rosa revelou as seguintes impressões sobre a escrita:

10- Não sei fazer “letra cursiva”.

12- Minha maior dificuldade na escola “escrever”.

15- Acho muito difícil “fazer a tarefa”.

(Complemento de frases)

Pesquisadora: O que você gostaria de aprender na escola?

Rosa: Ler.

Pesquisadora: Como você gosta de estudar?

Rosa: Assim ó (fazendo o gesto de escrever).

Pesquisadora: Como você se sente quando consegue fazer as tarefas?

Rosa: Eu não sei fazer letra cursiva.

(Dinâmica Conversacional/Entrevista)

Rosa evidenciou a relação da aprendizagem escolar com a escrita da letra cursiva e com a realização da tarefa e complementou essas informações com um episódio ocorrido no AEE. Em um dos encontros, a pesquisadora, ao dirigir-se à sala de aula, encontrou a professora da sala de recursos conversando com a professora regente sobre um relato feito por Rosa no dia anterior, no atendimento na sala de recursos. Rosa havia dito que não queria ir mais para a escola, porque não estava gostando das atividades que a professora regente lhe oferecia, referindo-se à exigência da letra cursiva e pediu que a professora do AEE conversasse sobre isso com a regente da classe. Esse fato demonstrou que Rosa está expressando as suas opiniões sobre o contexto escolar e manifestando a sua insatisfação em relação às atividades da sala. Nessa conversa, ficou acertado que as referidas atividades seriam revistas e modificadas.

Além disso, na narrativa sobre o desenho da escola e da sala de aula (Figura 2), ela destacou que não conseguia fazer as tarefas utilizando a letra cursiva e considerou importante contar isso para a pesquisadora. Mereceram destaque naquele desenho: as janelas, a sua carteira, o lugar que a professora e as amigas ocupavam, além de uma estante com brinquedos. Essas reflexões, além de corroborarem o indicador anterior, permitiram construir um **segundo indicador: a conquista da letra escrita cursiva como condição da aprendizagem escolar.**

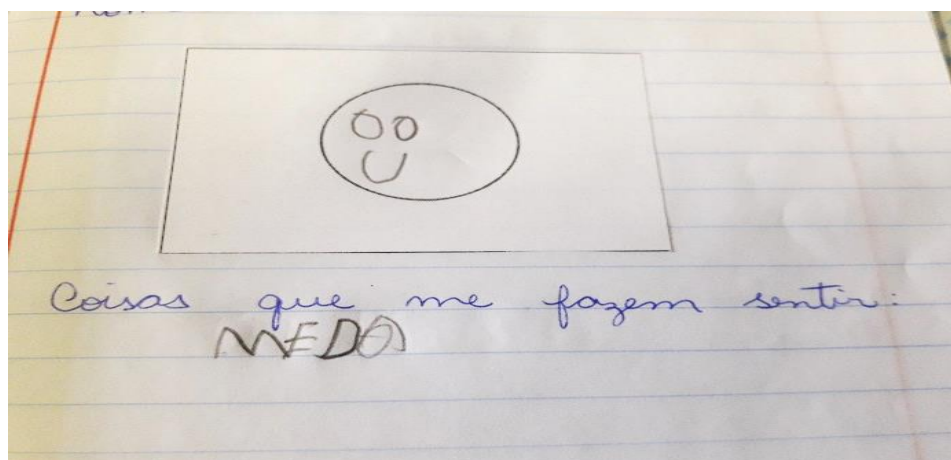


Figura 3. Escrita de Rosa

Em outro encontro, utilizando materiais para recorte e colagem, foi solicitado a Rosa que selecionasse imagens que lhe chamassem a atenção, e logo ela recortou figuras de pessoas interagindo, o que corroborou a observação da pesquisadora sobre ela em outros espaços escolares, como no refeitório e no recreio, onde ocorriam encontros com os alunos de outras classes: Rosa se relacionava bem com os colegas da sua turma e, inclusive por sua iniciativa, cumprimentava outros que conhecia. Vale destacar que Rosa também sinalizou que era receptiva à presença do outro em outros momentos, como na reflexão e nos complementos de frases a seguir:

Pesquisadora: Como é a sua escola?

Rosa: Boa.

Pesquisadora: O que tem de bom na sua escola?

Rosa: Meus amigos, minha professora.

Pesquisadora: O que você faz quando acha uma tarefa difícil?

Rosa: Peço para as minhas amigas ajudar.

(DC/Entrevista)

1- Tenho medo “de nada”.

2- Tenho vergonha “de nada”.

18- É fácil aprender quando “alguém ajuda”.

(Complemento de frases)

Outro fator que chamou a atenção foi o interesse de Rosa por alimentos, expresso em trechos do complemento de frases e da dinâmica conversacional:

1- Eu gosto “comer”.

3- Fico muito feliz “ajudo a mamãe a cozinhar”.

13- Não posso falar “de boca cheia”.

Isso também ficou explícito quando ela disse que um dos lugares de que mais gostava na escola era o refeitório, espaço social onde as dificuldades na aprendizagem não eram evidenciadas. Rosa também reconheceu afetividade entre ela e sua família, inclusive demonstrou interesse por flores por causa da avó, que residia na mesma área residencial que ela.

Muito interessante foi perceber que Rosa começava a se expressar oralmente com mais facilidade, fato comprovado na sua reflexão sobre imagens da escola e um espelho. Ela se referia à escola como um ambiente de aprendizagem mútua, onde a professora ajudava a todos e um colega ajudava o outro. Na última imagem, diante de um espelho, a sua reação foi de se observar em silêncio, então a pesquisadora questionou:

Pesquisadora: O que você sente quando se olha no espelho?

Rosa: Feliz.

A partir da análise do relato de Rosa, considerando a presença do outro, seja o colega, o professor, a mãe, a pesquisadora, foi possível construir um **terceiro** indicador: Rosa se sentia segura e apoiada com a presença do outro em seu contexto escolar e familiar. Nesse sentido, González Rey (2011, p. 60) esclarece que “o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades”.

Dessa forma, a partir dos indicadores apresentados – a vinculação com a brincadeira como base do valor afetivo atribuído à escola; a conquista da escrita cursiva como condição da aprendizagem escolar; a segurança e o apoio com a presença do outro no contexto escolar e familiar –, foi possível sugerir **a hipótese** de que a constituição da subjetividade de Rosa **esteja configurada pela negação da sua condição de sujeito da aprendizagem escolar**. Embora a estudante tivesse manifestado as suas posições, não se pode afirmar que estivesse agindo como sujeito, uma vez que as expectativas de aprendizagem da escola, sua organização e concepções

de ensino não estavam, naquela situação, favorecendo a emergência do sujeito. Para González Rey (2012), é fundamental que exista posicionamento de sujeito para que o processo de aprendizado se consolide – o sujeito ativo é o sujeito construtor, que produz sentido naquilo que aprende.

Experiências Sociorrelacionais – Etapa 2

Após o primeiro momento da pesquisa, em que foi analisada a constituição da subjetividade das participantes, inaugurou-se a segunda etapa com o objetivo de promover experiências sociorrelacionais, visando-se estimular a imaginação, criatividade, autonomia e autoria das estudantes com deficiência Intelectual, a fim de possibilitar, com isso, experiências potencialmente favorecedoras da emergência do sujeito e o desenvolvimento subjetivo.

Em primeiro lugar, ressalta-se que as duas participantes, Gegê e Rosa, frequentavam a mesma turma da escola e que, nesta etapa, as atividades foram desenvolvidas em dois espaços escolares: primeiramente, na sala de apoio com as duas participantes, onde eram elaboradas as atividades que seriam compartilhadas com os colegas da turma; em segundo lugar, na sala de aula. A pesquisadora esclareceu para a professora regente que, nessa segunda etapa, organizaria um trabalho coletivo, entre as participantes e a turma, com o qual a professora concordou.

A opção por essa dinâmica de aprendizagem deveu-se ao fato de se considerar – como já mencionado anteriormente nesta pesquisa – a aprendizagem escolar como um processo que ocorre tanto de forma individual quanto social nas dimensões criativa e compreensiva. Nessas dinâmicas, as relações têm um papel fundamental, pois se realizam, em grande parte, no espaço coletivo da sala de aula, onde as ações e relações do estudante com o professor e com os colegas da turma, aliadas ao lugar social ocupado pelo estudante, são subjetivadas singularmente pelos aprendizes. Assim, busca-se compreender a aprendizagem em sua dimensão subjetiva,

reconhecendo-se que ela transcorre em um espaço sociorrelacional que se caracteriza por uma subjetividade social singular (Mitjás Martínez & González Rey, 2017).

A partir da análise e da construção dos casos, procurou-se promover e evidenciar o protagonismo das participantes, ressaltando-se possíveis pistas da emergência do sujeito por meio das experiências vivenciadas socialmente. Embora se reconheça que o desenvolvimento subjetivo possa caminhar em direções diversas, sem demarcar a emergência do sujeito, confirma-se, conforme concebido teoricamente neste trabalho, que a emergência do sujeito se dá, necessariamente, por meio do desenvolvimento subjetivo. Nesta etapa, foram realizadas oficinas coletivas planejadas com o auxílio das participantes, possibilitando-se o potencial criativo desde o primeiro encontro e promovendo-se, assim, a aprendizagem criativa, como orientam Mitjás Martínez e González Rey (2017), ao afirmarem que a criatividade é apenas um exemplo da importância da condição de sujeito, que é necessária para um aprender efetivo dentro da posição assumida pela Teoria da Subjetividade.

A produção criativa como mobilização da emergência do sujeito.

As participantes Gegê e Rosa foram convidadas a colaborar na elaboração de um “projeto de ação” para a escola, cujo objetivo era estimular a percepção das estudantes como sujeitos do cenário escolar, capazes de promover a melhoria do ambiente educativo. Para esse encontro, a pesquisadora dirigiu-se à sala de aula para chamá-las, tendo sido recebida com abraços e risos. Em seguida, elas foram conduzidas para a sala de apoio e, durante o percurso, estavam eufóricas e conversavam animadamente, pois esse seria o primeiro encontro do qual as duas participariam juntas.

Para promover o diálogo entre pesquisadora e participantes, o ponto precursor foi a história “Nicolau tinha uma ideia” – obra de Ruth Rocha (2013), cuja capa é mostrada na Figura 4, a seguir – escolhida por apresentar atitudes comuns no cotidiano escolar, como ouvir uma

pessoa mais experiente, falar e também ouvir as ideias dos colegas. Gegê e Rosa demonstraram curiosidade, ouviram com atenção e, em seguida, pediram para folhear o livro, enquanto se conversava sobre a história. Com isso, objetivou-se definir as situações e os espaços escolares considerados “problemas” e que necessitavam de ações pontuais.

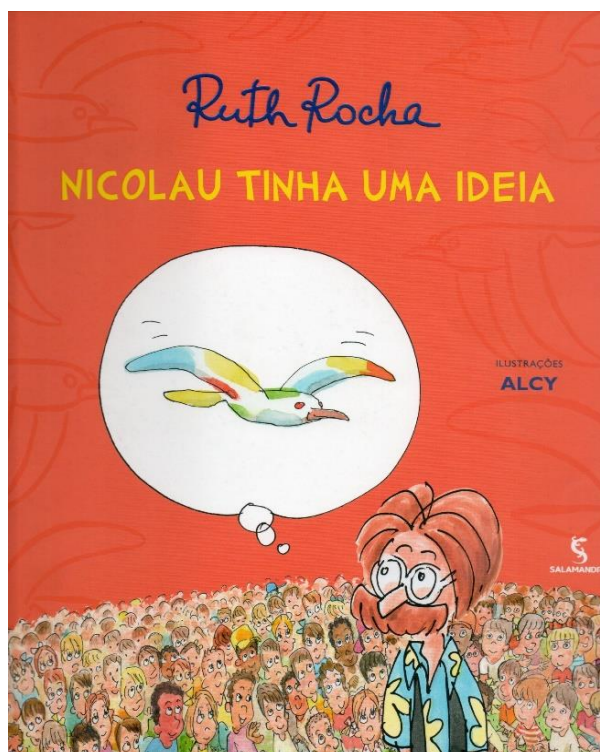


Figura 4. Capa do livro

Nesse momento, as participantes se sentiram à vontade para falar, inclusive Rosa, que era mais tímida, mostrou-se mais extrovertida, sorrindo alto algumas vezes, como no momento desse diálogo:

Gegê: Hoje você vai ficar na sala de aula?

Pesquisadora: Não sei. Vocês gostam que eu fique lá?

Gegê e Rosa: sim.

Pesquisadora: Por quê?

Gegê: Porque a senhora é boa.

Rosa: Porque você ajuda os meus amigos.

Em seguida, iniciou-se uma reflexão a respeito da ideia do personagem e do contexto da história, favorecendo um momento imprescindível de escuta às estudantes, seguido da sugestão de uma produção artística, na qual as participantes representariam suas ideias sobre o ambiente escolar com foco nas situações-problema, considerando-se o ponto de vista de cada uma e as suas contribuições para a melhoria do espaço educativo:

Pesquisadora: Vocês gostaram da história?

Gegê: Gostei muito.

Rosa: (Segurou as mãos da pesquisadora.)

Pesquisadora: Por que é bom falar as nossas ideias e ouvir as dos outros?

Rosa: A minha ideia era assim ó, se eu ler uma coisa, eu fico com essa ideia.

Pesquisadora: Por que a gente precisa ter ideias?

Gegê: para aprender e na hora que não saber as coisas pedir para o amiguinho ou a professora.

[...] Pesquisadora: Agora eu vou pedir para vocês terem muitas ideias para melhorar a escola de vocês. Que coisas precisam melhorar?

Gegê: Às vezes, a tia briga com os alunos porque ficam conversando e brincando na hora de fazer as atividades [...]

A conversa indicou que, no ambiente da sala de aula, havia a necessidade de se modificar o comportamento de alguns colegas. Então, a pesquisadora sugeriu que elas fizessem um desenho para inspirar a produção de ideias e ofereceu uma cartolina e diversos lápis de cor para representarem as ações que contribuiriam nesse aspecto. Durante a realização da atividade, as participantes expressaram sugestões:

Gegê: Seria bom se colocasse uma fita aqui no meio.

Rosa: É melhor cortar.

Pesquisadora: Qual a sua ideia Gegê?

Gegê: Cortar.

Pesquisadora: O que você acha, Rosa?

Rosa: Cortar.

Pesquisadora: Se vocês gostaram dessa ideia, a gente então vai cortar.

Gegê: Posso cortar?

Pesquisadora: Sim.

Rosa: (Sorria alto.)

Pesquisadora: Não pode copiar da colega (em tom de brincadeira).

Após os desenhos e a conversa no decorrer da atividade, ficou definido que a atuação aconteceria em três espaços escolares: sala de aula, recreio e escola (áreas comuns). Outra ideia que surgiu foi a de realizar uma entrevista com os colegas para ouvi-los e pedir suas contribuições. Então, a pesquisadora disponibilizou um *tablet* e foi realizado um ensaio com as participantes para treino do manuseio do aparelho e definição das perguntas destinadas aos colegas. As participantes ficaram surpresas com a ideia e se empolgaram com a experiência, que favoreceu a autonomia de cada uma, ao utilizarem as lentes do *tablet* para registrar de forma singular a situação proposta.

Em seguida, as participantes foram convidadas a compartilhar com os colegas, na sala de aula, a história que haviam conhecido. A pesquisadora explicou para a turma que elas iriam indicar a leitura de um livro, dessa forma, elas se posicionaram à frente da turma, mostraram a obra literária e fizeram um breve relato da história, destacando a parte de que mais gostaram. Foi explicado também que, a partir da história, elas estavam elaborando algumas ações para contribuir na melhoria do ambiente escolar e gostariam que os colegas participassem, auxiliando-as com sugestões.

Para isso, elas realizaram a entrevista escolhendo quatro colegas e, durante a entrevista, elas trocavam as funções: enquanto uma era a repórter, a outra filmava e vice-versa. No decorrer dessa atividade, houve muitos risos das duas e de toda a turma; Gegê ia lembrando o que Rosa teria que perguntar para os colegas, e Rosa também sorria bastante, assim como os colegas da turma, demonstrando que estavam se divertindo. Nesse momento, confirmou-se o que Mitjans Martinez e González Rey (2017) relatam: quando o aprendiz se implica com o que aprende, mostra desenvolvimento nesse processo, que é o resultado do próprio caráter gerador expresso na configuração subjetiva da aprendizagem.

Ao final do momento coletivo, as participantes retornaram para a sala de apoio sorridentes e conversando entre si, assistiram ao vídeo que tinha sido gravado e registraram no caderno de memórias a emoção que estavam sentindo após a realização da atividade. Elas poderiam escolher entre escrever, desenhar ou colar gravuras. Para inspirá-las, a pesquisadora ofereceu placas com carinhas, conforme mostra a Figura 5. Ambas relataram que se sentiram felizes e alegres no final daquele encontro.



Figura 5. Placas com carinhas

No encontro seguinte, foi elaborado um cartaz com o título “Planejamento das ações”, que foram desenvolvidas no decorrer das oficinas, visando colocar em prática as ações propostas. Para a confecção desse cartaz, foram utilizadas as sugestões do encontro anterior

produzidas pelas participantes e pelos colegas, já digitadas pela pesquisadora. Rosa e Gegê analisaram e escolheram aquelas que mais as inspiraram:

“Filmar a sala de aula – Pintar a sala de aula – Conversar com os colegas – Utilizar flores – Contar história – Filmar o recreio – Fazer cartaz – Entrevistar os colegas – Filmar a escola – Fazer um mural – Vigiar o recreio”

As participantes estabeleceram os espaços escolares para atuações e escolheram as sugestões que estão dispostas na tabela a seguir:

Tabela 4. Roteiro para as ações

| ESCOLA | SALA DE AULA | RECREIO |
|-----------------|------------------------|---|
| Filmar a escola | Contar história | Filmar o recreio |
| Utilizar flores | Utilizar flores | Fazer um cartaz |
| | Entrevistar os colegas | Conversar com os colegas de outras turmas |

Vale ressaltar que, nessas oficinas, foi enfatizado o protagonismo das estudantes, assim como a criatividade, a imaginação e a autonomia. Portanto, os materiais foram confeccionados por elas, como mostra o primeiro cartaz (Figura 6) com a escolha das ações pelas participantes:



Figura 6. Planejamento das ações

Esse cartaz orientou a realização das oficinas subsequentes, pois, no início de cada encontro, a pesquisadora e as participantes o consultavam e estabeleciam as ações do dia e, à medida que eram realizadas, elas iam marcando com um “x” para sinalizar os avanços no projeto e evidenciar o que ainda estava proposto.

Assim, com o segundo encontro, intentou-se proporcionar às participantes um momento de observação do espaço escolar e, usando um *tablet* da pesquisadora, elas fotografaram e filmaram os lugares preferidos de cada uma. Durante a produção das fotos e filmes, a pesquisadora incentivava as participantes a observarem a escola com tranquilidade, prestando atenção nos detalhes, transformando o passeio em um momento agradável de diálogos e risos. Na filmagem do recreio, as participantes expressaram as seguintes reflexões:

Gegê: Gente, é porque eu gosto muito do recreio e eu tô gravando as crianças brincar.

Ali é onde a gente fica (atrás da escada).

Rosa: Nós estamos aqui filmando (demora para falar).

Pesquisadora: Filmando qual lugar?

Rosa: O recreio (amarelinha).

Pesquisadora: Este é o lugar que você mais...

Rosa: brinca.

Pesquisadora: Que desenho é esse no chão?

Rosa: Amarelinha.

Pesquisadora: Isso!

Filmagem dos espaços escolares preferidos de Gegê:

Sala de aula no térreo

Gegê: Eu gosto muito dessa sala. Eu já vim nessa sala (mostra outra sala), a gente troca de sala e às vezes a gente vem para esta aqui (aponta e filma).

Pesquisadora: calma, filma devagar.

Gegê: E desta, a gente vem pra esta: Letra C.

Pesquisadora: Isso.

Gegê: Aí, eu gosto muito de gravar as coisas (mostra um quadro na parede). E pronto!

Em seguida, houve o momento de compartilhar com os colegas da turma a produção do cartaz e expor a ideia do projeto de ação. A pesquisadora explicou, de maneira informal, o que era um projeto e a necessidade de estabelecer os objetivos, as ações e como seriam realizadas, para que, ao final, se refletisse se as metas tinham sido alcançadas. Nessa ocasião, as participantes estiveram junto à pesquisadora e colaboraram com a exposição do projeto, relatando as suas ideias. Posteriormente, registraram no caderno de memórias as impressões sobre essa experiência sociorrelacional, conforme mostram os registros da Figura 7:

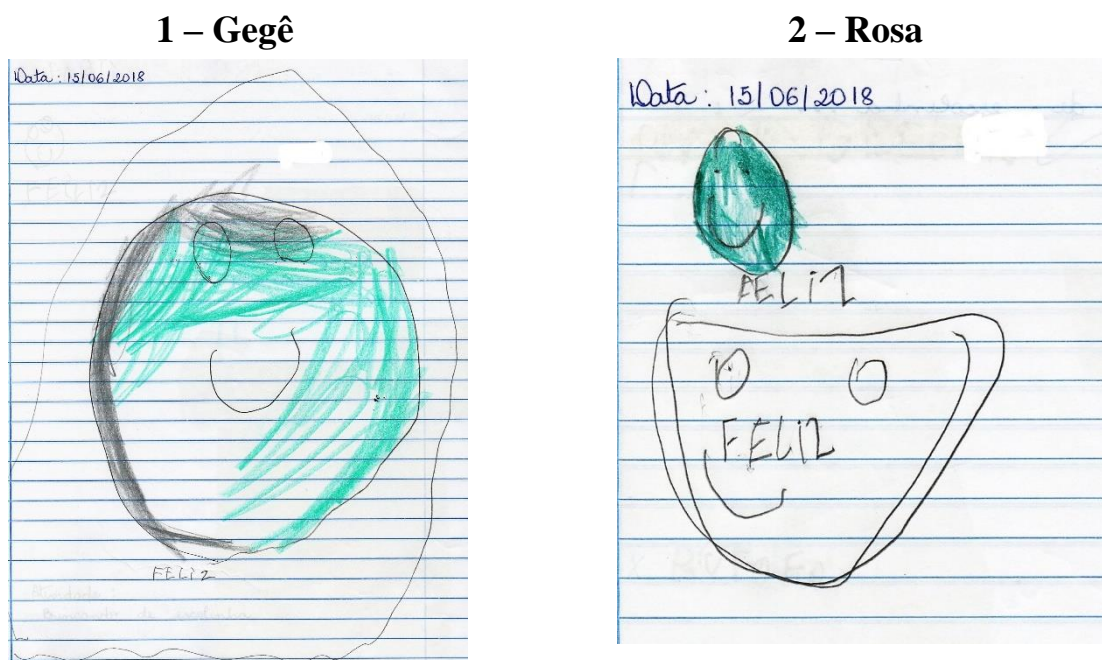


Figura 7. Registro de cada uma no caderno de memórias

Ao chegar à escola para a realização do terceiro encontro coletivo, a pesquisadora verificou a mudança inesperada da professora regente, que tinha um contrato temporário com a SEEDF e havia sido substituída por um professor efetivo. A pesquisadora foi informada de que não tinha havido tempo para explicar aos alunos sobre a mudança. Quando a pesquisadora conseguiu encontrar Rosa, ela a olhou com alegria, segurou suas mãos com firmeza, permanecendo assim por um bom tempo. Gegê havia faltado nesse dia, então a pesquisadora se apresentou para o novo professor e agendou um encontro para falar-lhe sobre a pesquisa.

Diante da situação, a pesquisadora decidiu conversar com Rosa na sala de apoio e ouvir o que ela estava sentindo com a mudança de professor. De acordo com o que se constata no diário de campo da pesquisadora, Rosa contou que estava triste com a saída da professora e perguntou onde ela ia dar aulas e disse que uma colega tinha o contato dela e que ia chorar quando falasse com ela. Rosa estava se sentindo insegura e me perguntou: “se ele sair, quem vai dar aula pra gente?” Diante disso, a pesquisadora a tranquilizou e decidiu conversar com o professor antes de prosseguir com os momentos coletivos. Registra-se que uma relação

dialógica afetiva estava sendo estabelecida entre Rosa e a pesquisadora, confirmada pela receptividade em todos os encontros, pautados de sorrisos e abraços entre ambas.

O encontro nesse dia foi dedicado à escuta das emoções da estudante e, assim, a pesquisadora passou o restante do horário com Rosa. A pesquisadora apresentou as fotos reveladas que ela e Gegê haviam tirado no encontro anterior e Rosa as observou atentamente, reconhecendo as de sua autoria. Nesse momento, a pesquisadora oportunizou à participante a elaboração de um trabalho com a utilização de materiais diversos, dentre eles: lápis de cor, livros, cadernos, cola, tesouras, revistas, cartolinas e pequenas flores de plástico disponíveis nesse dia para o uso da atividade. Rosa ficou à vontade para criar o que tivesse interesse e, aos poucos, a participante foi se sentindo mais tranquila e sorria com mais espontaneidade. A Figura 8 mostra o cartaz confeccionado por Rosa.



Figura 8. Trabalho elaborado por Rosa

No encontro da semana seguinte, na entrada do turno, Gegê encontrou-se com a pesquisadora e a abraçou, contando que tinha outro professor. Ao ser então questionada pela pesquisadora sobre o que estava sentindo a respeito da mudança, ela, de forma tranquila e alegre, respondeu que estava tudo bem. Em seguida, a pesquisadora encontrou o professor e estabeleceu uma dinâmica conversacional a respeito da pesquisa. Ele consentiu a continuidade do que havia sido planejado, e relatou que estava se adaptando ao trabalho com crianças, uma vez que a sua experiência tinha sido com alunos do Ensino Médio. Nesse diálogo, ele relatou que havia sido procurado pela mãe da aluna Rosa, com o intuito de conhecê-lo e de esclarecer que ela não conseguia fazer a letra cursiva.

Dando prosseguimento à pesquisa, houve a preparação para a realização da terceira oficina desta etapa. Ao reunir as participantes na sala de apoio, a pesquisadora conversou sobre a mudança de professor e pediu que elas registrassem o que sentiram em relação a isso no caderno de memórias. Gegê afirmou que estava tudo bem e que estava gostando da mudança, contudo mostrou-se mais agitada, levantando várias vezes do lugar e mexendo nos objetos da sala. Rosa disse que tinha ficado triste e que não conseguia explicar o porquê, conforme demonstram as expressões das participantes nas figuras 9 e 10.

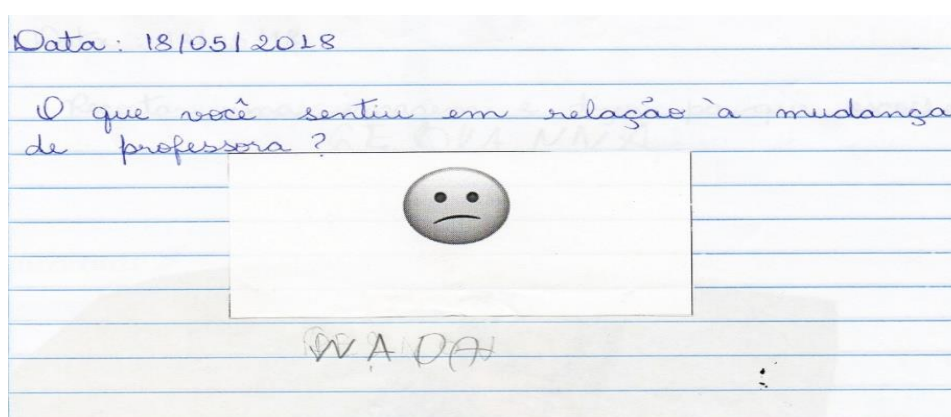


Figura 9. Expressão de Gegê

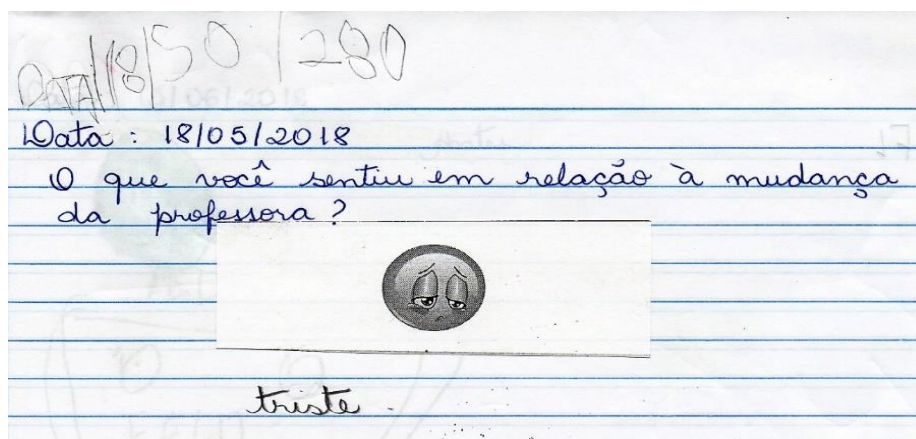


Figura 10. Expressão de Rosa

Com relação a experiências desse tipo, Mitjans Martínez e González Rey (2017) afirmam que as operações intelectuais do aprendiz quando está em aula são inseparáveis do tipo de relação que é constituída com o professor e principalmente da maneira como o aprendiz subjetiva essa relação. Dessa forma, procurou-se compreender a produção subjetiva das participantes diante da mudança de professor e, posteriormente, compreender a relação da experiência delas com o desenvolvimento e a aprendizagem no contexto escolar.

Avançando-se nas dinâmicas conversacionais, verificou-se o planejamento das ações para aquele dia; Rosa lembrou que ela tinha produzido um cartaz com as fotos reveladas e, como Gegê havia faltado, decidiu fazer a mesma coisa naquele momento. As participantes mostraram que os lugares preferidos por elas eram aqueles em que estavam acompanhadas por colegas ou os corredores que davam acesso às salas de aulas, indicando, assim, a importância de se estudar os diversos espaços institucionais, além da sala de aula, pois os elementos de sentido produzidos pelas crianças estão presentes no cenário como um todo, e não em um local pontual, como a sala de aula (González Rey, 2005). Isso foi demonstrado no cartaz elaborado por Gegê, mostrado na Figura 11.



Figura 11. Cartaz produzido pela participante Gegê

Após a finalização do trabalho na sala de apoio, chegou o momento de compartilhar, com os colegas da turma, o que foi feito. Na sala de aula, a pesquisadora introduziu o tema que tinha sido alvo de reflexão com as participantes e pediu que elas contassem o processo de produção das fotografias. Elas ficaram próximas uma da outra, demonstrando timidez, e sorriam; então a pesquisadora esclareceu para a turma a importância do trabalho delas e solicitou atitudes de compreensão e respeito na apresentação das participantes. Gegê foi a primeira a falar e mostrar o seu trabalho; relatou para os colegas como tinha acontecido a produção das fotos e contou com o apoio de Rosa para expor o seu trabalho. Quando Gegê havia mostrado o trabalho para todos, o professor sinalizou que ela não tinha mostrado para ele; imediatamente Gegê se dirigiu a sua carteira e olhava para o professor atentamente. Ele perguntou à participante se tinha sido ela quem havia tirado as fotos e ela balançou a cabeça confirmando. Nesse momento, o professor a elogiou, reconhecendo a sua capacidade, e ela sorrindo, posicionou-se à frente da turma para auxiliar Rosa.

Por sua vez, Rosa, não quis falar nada para os colegas, apenas mostrar o trabalho, passando pelas carteiras e, quando ouvia comentários, surgia um sorriso em seu rosto. Ao final, a pesquisadora solicitou aos colegas da turma que comentassem o trabalho das participantes e, nesse momento, elas ouviram mais elogios e expressaram alegria por meio de sorrisos e olhares atentos aos colegas que se manifestavam. É relevante notar como Rosa reagiu ao mostrar o seu trabalho para o professor, que havia precisado se ausentar por um instante. Quando ele retornou, ela imediatamente se dirigiu a ele para mostrar-lhe a sua produção. O professor também a elogiou, e ela, em troca, expressou um sorriso espontâneo.

A pesquisadora também solicitou à turma que colaborasse com uma reflexão sobre o recreio e que as participantes estariam atentas às sugestões. Questionou-se o que poderia ser feito para torná-lo mais agradável, uma vez que havia relatos de desrespeito e brigas na hora do recreio. Os estudantes deram suas contribuições, relatando que era necessário consertar os brinquedos do parquinho e trocar a areia, assim como resgatar as brincadeiras de pique-pega, pique-esconde, dentre outras, e se dirigir ao colega com palavras gentis, pedindo desculpas, sem xingar nem brigar com os colegas. Após o registro, a pesquisadora se comprometeu a trazer as sugestões digitadas no encontro seguinte.

Na quarta oficina coletiva desta etapa, visando estimular a vivência da imaginação e da criatividade, foi oferecida às participantes uma caixa com brinquedos para exploração e, por fim, elas combinaram que iriam brincar de escolinha. A regra era que teriam que trocar os papéis ao longo da brincadeira; assim, foram improvisados os materiais necessários, como uma cartolina para ser utilizada como quadro, cadernos, livros, pincéis e apagador. Elas demonstraram comportamentos e falas vivenciadas no cotidiano escolar e evidenciaram o uso do quadro e caderno na prática pedagógica, as atitudes docentes e a forma de lidar com o erro. Gegê demonstrou mais liderança, e não aceitava as regras que lhe eram impostas enquanto estava no papel de aluna. Rosa mostrou-se mais introspectiva, receptiva aos comandos. Após

a inversão de papéis, a pesquisadora pediu-lhes que refletissem sobre a brincadeira, como demonstra o diálogo a seguir:

Pesquisadora: Gegê e Rosa, vocês gostaram da brincadeira?

Gegê e Rosa: sim.

Pesquisadora: Vocês gostaram mais de ser aluna ou professora?

Gegê e Rosa: professora.

Pesquisadora: Gegê, por que você gostou mais de ser a professora?

Gegê: Porque eu lembrei da tia Vilma⁸ e imitei as professoras que eu já tive, é, eu gostei porque a senhora foi lá na sala para pegar negócio pra fingir que era o nosso quadro. Mas não apaga, eu só fingia que apagava. Eu gostei muito da brincadeira e só, acabei.

Pesquisadora: Ótimo! Você gostou mais de ser aluna ou professora, Rosa?

Rosa: Professora.

Pesquisadora: Por quê?

Rosa: Porque eu imitei a tia Vilma e a tia do ano passado.

A brincadeira contribuiu para a análise da produção subjetiva das participantes em relação à aprendizagem escolar, uma vez que, ao se expressarem de maneira espontânea, puderam demonstrar as emoções envolvidas no cotidiano da sala de aula. Em seguida, verificou-se o planejamento de ações e combinou-se que iriam produzir um trabalho sobre o recreio. A pesquisadora e as participantes refletiram sobre as atitudes dos alunos, as brincadeiras preferidas, tendo-se destacado os aspectos positivos percebidos pelas participantes. Ao observarem o material disponível, elas decidiram elaborar um painel

⁸ Nome fictício da professora.

contendo figuras e frases explicando o que podia e o que não podia ser feito na hora do recreio. A pesquisadora trouxe algumas sugestões de brincadeiras e propôs às participantes que observassem o recreio naquele dia e vissem as brincadeiras preferidas dos colegas. Depois, na apresentação em sala de aula, seriam compartilhadas as sugestões analisadas por elas e acrescidas as sugestões dos colegas da turma. O painel elaborado compunha-se de duas partes, mostradas nas figuras 12 e 13.

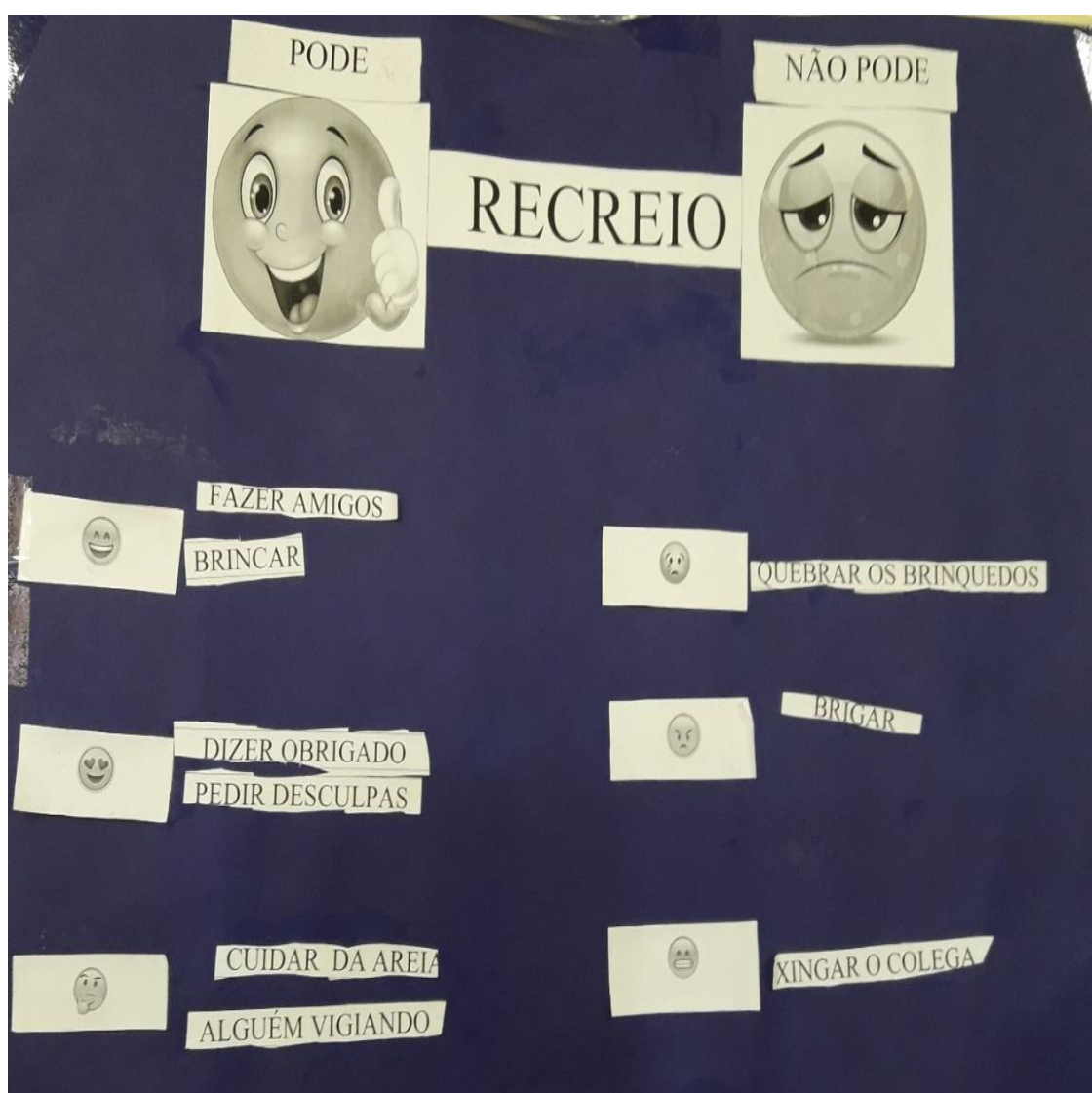


Figura 12. Painel sobre o recreio

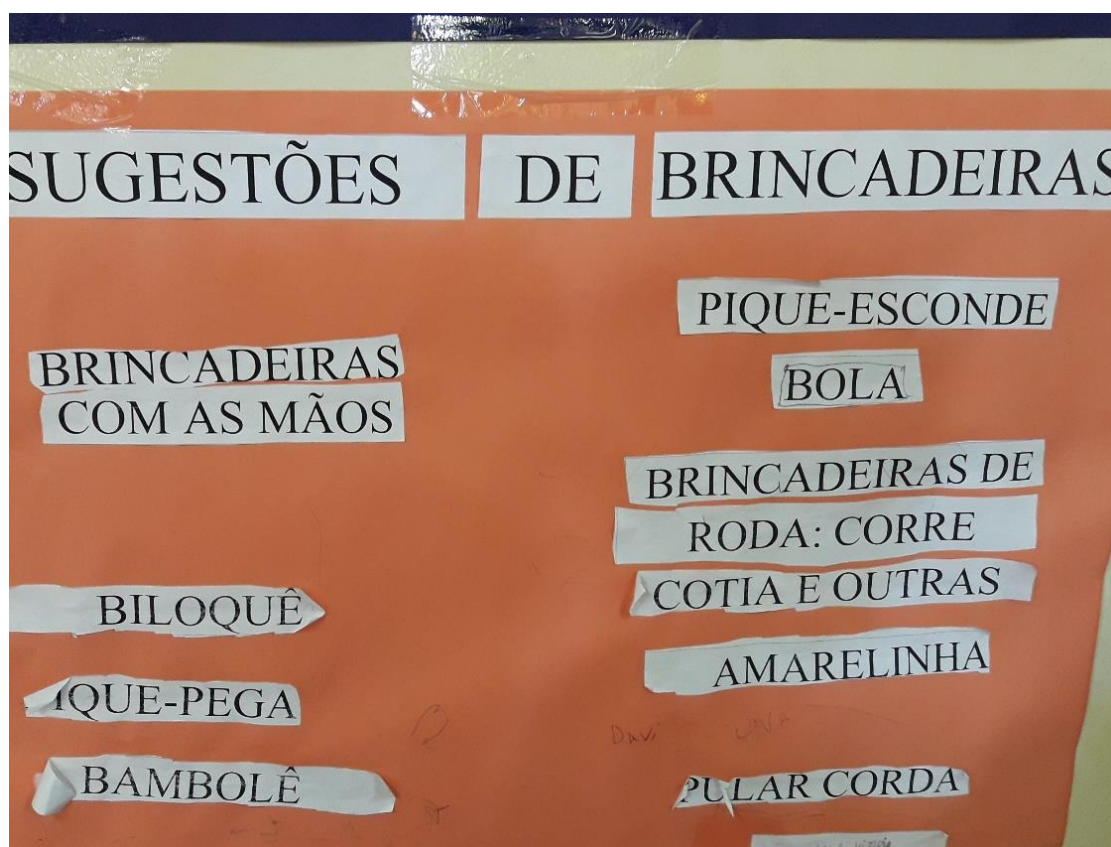


Figura 13. Sugestões de brincadeiras

Para compartilhar com a turma, as participantes se posicionaram à frente do grupo, ao lado da pesquisadora, que explicou o tema das reflexões do dia. Gegê relatou para os colegas como foi produzido o painel. Antes de iniciar, ela cumprimentou a turma e colocou as mãos no rosto, enquanto Rosa auxiliava a pesquisadora segurando o painel para facilitar a visualização e acenava e sorria para as amigas, inclusive fazendo gestos pedindo não só silêncio aos colegas, mas também que escutassem Gegê. A pesquisadora auxiliava a apresentação de Gegê e indicava a sequência da explicação dos itens importantes do painel, como o que não devia ocorrer no recreio, e em seguida, Rosa completava, ressaltando as atitudes positivas.

Para complementar a apresentação, a pesquisadora solicitou às participantes que sugerissem brincadeiras divertidas e que contribuíssem para que o recreio fosse um momento mais divertido. Gegê perguntou aos colegas de que brincadeiras eles mais gostavam, e eles

corresponderam à sua solicitação. Deram várias sugestões de brincadeiras e, assim, a conversa fluiu entre os estudantes e as participantes. A pesquisadora coordenava o diálogo e sempre solicitava a participação de Gegê e Rosa, que correspondiam com solicitude e alegria. Após a apresentação, a pesquisadora voltou com as duas à sala de apoio para que registrassem no caderno de memórias as emoções sentidas durante a realização das atividades.

A importância desse momento com o grupo ratifica o que afirma González Rey (2011) sobre o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais – importância que é dada pela relevância do diálogo, com todos os processos que ele pressupõe de contradição, confrontação, reflexão e complementação, que acontecem com a presença ativa de um outro real ou imaginário e que estimulam o aluno a se posicionar perante esse outro.

No mesmo dia, durante o intervalo, a pesquisadora realizou uma dinâmica conversacional com o professor, visando conhecer as suas concepções sobre a inclusão escolar e sobre as participantes da pesquisa. Merecem destaques algumas reflexões do docente:

“A inclusão escolar sempre me incomodou muito porque em outro segmento eu não via muito aluno incluído, eu tinha que adaptar o conteúdo e muitas vezes não tive apoio.”

(DC)

“Eu não tenho conhecimento da legislação para a educação inclusiva.” (DC)

“Eu não consigo destinar a atenção que a estudante Rosa necessita, porque tenho mais alunos.” (DC)

Essas informações possibilitaram perceber que as crianças com deficiência podem colocar os professores diante das limitações do trabalho pedagógico, que se constituem em desafios para conhecer as ações concretas a serem desenvolvidas a fim de se conseguir o envolvimento da criança no processo de aprender. Além disso, reconhecer as singularidades

dos estudantes, ressaltando as suas potencialidades, contribui para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem.

No último encontro coletivo desta etapa, a participante Gegê estava doente e não havia comparecido à aula, então a atividade foi realizada somente com a estudante Rosa. A pesquisadora observou que no planejamento das ações faltava uma ação: utilizar flores no ambiente escolar. Como já tinha percebido que Rosa adorava flores, inspirada em sua avó, a pesquisadora levou materiais de jardinagem para plantar uma flor: vaso, terra vegetal, pá e flores do tipo kalanchoê. Ao chegar à sala de aula para buscar a estudante Rosa e ser recebida com abraços, a pesquisadora percebeu que outros estudantes pediam para participar da atividade também, porém, ela agradeceu o interesse deles, dizendo que a participação da turma estava sendo muito preciosa, principalmente nos momentos coletivos.

No trajeto para a sala de apoio, a pesquisadora aproveitava para destacar algo que estava diferente na escola, uma mudança expressa em um mural, a pintura de uma parede, enfim, para observar com mais atenção o ambiente escolar no dia dos encontros. Disse, então, a Rosa que naquele dia iam fazer uma atividade que ela apreciava bastante e fez um suspense, para estimular a participação da estudante. A expressão de alegria nos olhos se concretizava com um sorriso estampado em seu rosto. Ao chegar à sala de apoio, em primeiro lugar, a pesquisadora mostrou a ela o cartaz com o planejamento das ações, e Rosa, que gostava de marcar as ações realizadas, percebeu que faltava utilizar flores no ambiente escolar. Daí, a pesquisadora mostrou-lhe os materiais que havia trazido e ela ficou empolgada para plantar as flores. Rosa dizia que ajudava a sua avó a cuidar de um jardim na casa dela e que adorava flores.

A pesquisadora orientou Rosa a organizar os materiais e pensar sobre os passos para realizar a atividade. Ela adorou utilizar a pá de jardinagem. Em muitos momentos, Rosa pulava de animação e demonstrava iniciativa e conhecimento sobre o que estava fazendo, inclusive ao

colocar a água na planta e limpar o ambiente. Durante conversa com Rosa, surgiu a ideia de presentear a turma com o vaso de flores, que também iria enfeitar a sala de aula.

Assim, Rosa realizou o momento coletivo com a turma. A pesquisadora auxiliou a participante a contar para a turma como ela tinha plantado as flores e conversou-se sobre o presente para a turma e o significado do carinho quando se oferece uma flor para outra pessoa. Rosa expressou um posicionamento ativo diante dos seus colegas, e a reação deles também foi positiva, uma vez que a pesquisadora esclareceu a importância da participação de todos nos cuidados com a planta. A Figura 14 mostra as flores que a estudante Rosa plantou.



Figura 14. Flores plantadas por Rosa

Por conseguinte, Rosa registrou no caderno de memórias o rostinho alegre, que aliás foi o seu preferido em quase todos os encontros. Vale destacar a utilização das plaquinhas e os materiais disponíveis para recorte, colagem e pintura, além do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as participantes nas brincadeiras a respeito dos sentimentos e emoções.

Importa registrar que, nesse mesmo dia, o professor da turma compartilhou com a pesquisadora que estava refletindo sobre a avaliação das alunas. Tal fato corrobora a

emergência de novos sentidos subjetivos estabelecidos na relação de confiança entre o professor e a pesquisadora. Neste contexto, foi apropriada a proposta da reflexão sobre o valor da construção da aprendizagem e do processo de desenvolvimento das alunas a ser considerado na avaliação. O diálogo entre ambos sinalizou sugestões de atividades desafiadoras e a elaboração do pensamento e de estratégias que pudessem contribuir para a prática pedagógica, em consonância com os estudos de Vigotski sobre as funções psíquicas superiores e os caminhos indiretos do desenvolvimento. Outro aspecto relevante foi a construção do diálogo com o professor, que fez com que ele passasse a ter contato mais frequente com a pesquisadora nos momentos planejados para a pesquisa com as participantes.

Gegê havia faltado na última oficina desta etapa, mas, no encontro seguinte, ela, Rosa e a pesquisadora verificaram o cartaz de planejamento das ações e perceberam que todas as propostas haviam sido concluídas. Então, conforme identificado no curso desses momentos, aproveitou-se a facilidade de expressão oral de Gegê para a realização de pequenos vídeos nos espaços escolares escolhidos pela participante. Seu propósito foi enviar recadinhos aos colegas da turma sobre as atitudes na sala de aula e no recreio, tendo sido a protagonista das filmagens. Após esse encontro com elas, houve um recesso escolar, e no retorno à instituição, a pesquisadora observou que a escola tinha passado por pequenas reformas, como pintura dos corredores, mudança do lugar do bebedouro e construção de um espaço de convivência agradável, com banquinhos e flores. A pesquisadora procurou pelas estudantes e foi informada pela professora do atendimento educacional especializado que Rosa estava faltando muito e que sua mãe estava trabalhando na escola como educadora social voluntária. Então, foi providenciado um encontro com a genitora para um diálogo sobre a atitude da estudante. Esse momento será descrito na etapa 3 da pesquisa.

A posição de protagonismo das participantes e os desafios propostos ao longo das oficinas desta etapa tiveram o intuito de proporcionar uma produção simbólica emocional que

possibilitasse a emergência do sujeito na aprendizagem e evidenciasse as potencialidades das estudantes ao se posicionarem na sala de aula, conforme as ações descritas.

A compreensão do estudante em suas possibilidades de se constituir como sujeito na e da aprendizagem se apoia na ideia de um aluno que participa do aprender e em configurações subjetivas que o comprometem nesse processo, mobilizado pela qualidade das relações. Assim, criando-se situações desafiadoras ao aprendiz e estimulando-se o desenvolvimento de caminhos próprios na aprendizagem é que pode emergir o estudante como sujeito desse processo, no qual aprendizado e desenvolvimento avançam conjuntamente (González Rey, 2011).

O Movimento da Subjetividade – Etapa 3

É importante ressaltar que a pesquisa construtivo-interpretativa proporciona um envolvimento dos participantes com suas próprias experiências no decorrer do estudo. Essa relação com o que vivenciam faz com que a pesquisa possa se tornar uma experiência relevante para a vida dos participantes, podendo significar um processo de desenvolvimento para eles (González Rey & Mitjánh Martínez, 2017). Assim, as reflexões propostas no momento final da pesquisa tiveram a intenção de continuar promovendo o diálogo e sinalizar novas ideias e significados para a pesquisa.

O objetivo desta etapa foi analisar o movimento da subjetividade e perceber se houve novas organizações do sistema configuracional em relação à aprendizagem escolar, tendo-se como ponto central de análise o reconhecimento do estudante em suas possibilidades de se constituir como sujeito da aprendizagem. Nesse sentido, Rossato e Mitjánh Martínez (2011) afirmam que o processo de movimento da subjetividade é recursivo e sistêmico, pois, para que a aprendizagem ocorra, é necessária a promoção de situações pedagógicas que impactem a

constituição subjetiva do aprendiz, podendo incidir no desenvolvimento e gerar possibilidades de aprender.

Dessa forma, retoma-se, a seguir, a análise individual dos casos apresentados e trata-se da análise das informações que se constituíram em indicadores e hipóteses que evidenciaram o desenvolvimento subjetivo das participantes.

A estudante Gegê.

A hipótese da constituição da subjetividade de Gegê no primeiro momento indicou que ela é uma estudante com a sua condição de sujeito negada no cotidiano escolar. Assim, as experiências sociorrelacionais ocorridas na segunda etapa, tiveram o intuito de promover o protagonismo da estudante com a realização das oficinas coletivas para a execução do projeto “Escola: Eu também faço parte”. Após esses encontros coletivos, foram retomados os individuais e utilizados os seguintes instrumentos: Mudanças, Produção de história e Complemento de frases lúdico. Ressalta-se que as dinâmicas conversacionais se fizeram imprescindíveis e se uniram ao conjunto de informações. Os encontros com a participante ocorreram no período compreendido entre os meses de agosto a novembro/2018, na sala de apoio, espaço descrito anteriormente.

Gegê continuou uma aluna assídua e dificilmente se atrasou para o início da aula; a chegada da pesquisadora à sala de aula continuou sendo bem vista pelo professor, e os estudantes da turma sempre demonstraram boa receptividade, expressa em sorrisos, abraços e palavras gentis. No entanto, a partir desse momento, esclareceu-se para a turma que os próximos encontros seriam realizados individualmente com as participantes; porém, que em algumas situações, outros estudantes poderiam ser convidados a participar das atividades e dinâmicas conversacionais.

Nesse dia, a participante Rosa havia faltado à aula e Gegê avisou para a pesquisadora que isso já tinha ocorrido outras vezes. A pesquisadora segurou em sua mão e a acompanhou até a sala de apoio. No caminho, Gegê foi convidada a observar e refletir sobre as mudanças ocorridas na estrutura física da escola, como a pintura, a mudança de lugar do bebedouro e a criação de um espaço agradável de convivência com bancos e flores.

No encontro, foi realizada uma revisita aos registros no caderno de memórias, tendo-se percebido que Gegê havia representado, em todas as datas das oficinas coletivas, a expressão de alegria, evidenciada nos desenhos, na escrita e na colagem de figuras, feitas no final de cada momento, conforme a proposta da segunda etapa. A participante foi estimulada a reconhecer as emoções durante todo o estudo, por meio de expressões faciais como: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa, utilizando jogos e ilustrações dos *emojis* expressos nas plaquinhas mostradas na Figura 5, p. 117.

Foi evidenciado que Gegê é uma criança **alegre**, característica expressa no bom humor e em sorrisos em todos os momentos da pesquisa – nas brincadeiras, na forma como se posicionou nas atividades coletivas e nos vídeos produzidos no decorrer dos encontros. Outra situação que confirma tal fato ocorreu quando lhe foi perguntado como estava se sentindo no início daquele encontro e ela prontamente afirmou: “alegre”, e, por sua iniciativa, começou a escrever a palavra, solicitando o auxílio da pesquisadora. Alguns registros em seu caderno de memória expressam esse sentimento.



Figura 15. Desenhos no caderno de memórias

Dessa forma, Gegê também demonstrou uma melhora na autoestima, além de afirmar que gostava de ser reconhecida, conforme o seu relato sobre uma situação em sala de aula, quando recebeu um elogio do professor ao acertar uma atividade e também quando esteve diante do desafio da escrita, como descrito no complemento de frases lúdico – É muito legal quando “o professor fala que acertei a atividade”, assim como no trecho a seguir:

Pesquisadora: Você quer escrever a palavra alegre com a letra cursiva?

Gegê: Eu consigo. (DC)

Um aspecto relevante na mudança da produção subjetiva de Gegê em relação à aprendizagem, descrita na situação anterior, foi que ela quis surpreender a pesquisadora, escrevendo algumas palavras utilizando a letra cursiva, demonstrando uma atitude de reconhecimento da sua capacidade e evolução no processo da escrita. A participante também desejou mostrar o seu avanço à sua família, de acordo com o relato do professor, em uma dinâmica relacional na qual, após a correção de uma tarefa de matemática, ela foi voluntária para resolver uma operação no quadro, concordando com o desafio de acertar ou errar diante dos colegas da turma. Ao acertar, o professor reconheceu o seu esforço e, segundo ele, Gegê

retornou à carteira, pulando e vibrando de contentamento. Esse aspecto também se evidenciou quando o professor estava recolhendo os cadernos dos alunos e ela perguntou se podia levar o seu para casa e mostrar à sua mãe.

Essas informações permitiram construir um **primeiro indicador – de que a alegria, a persistência e a boa autoestima de Gegê expressavam o movimento da subjetividade e avanço na sua aprendizagem escolar**, aspectos que contaram com o suporte oferecido pelo docente, corroborando com Rossato e Mitjás Martínez (2013), quando afirmam que as formações motivacionais complexas podem participar do desenvolvimento como uma integração de sentidos subjetivos direcionados a uma ação reflexiva e intencional do sujeito, o que pode estar presente no processo de reconfiguração subjetiva.

Outro aspecto observado durante o encontro foi a iniciativa que Gegê manifestou diante das atividades propostas, mostrando-se mais confiante e segura para enfrentar os desafios, fato que foi demonstrado quando ela solicitava para fazer algo que julgava ser necessário, como usar a cola, escrever ou perguntar à pesquisadora se podia auxiliá-la em algo que não sabia fazer. A relação de confiança foi demonstrada também por meio da solicitação do professor regente à pesquisadora para que auxiliasse Gegê e Rosa na elaboração e escrita de uma carta para o papai Noel, programa de que a escola participa, patrocinado pelos Correios-DF. O acordo foi estabelecido imediatamente e a orientação às participantes foi realizada.

A elaboração consistiu em refletir sobre questões abstratas como: Qual o seu sonho? Qual a sua alegria? Qual a sua tristeza? Esses pontos reportam-se ao que Vigotski (1997) afirmou sobre as pessoas com deficiência intelectual: que elas deveriam ser estimuladas a pensar, de modo que seus processos mentais fossem livres das ações concretas para ações em pensamento. Outros aspectos dessa preparação estavam relacionados à estrutura da escrita de uma carta e ao relato de vida de cada participante, coadunando com a escolha do presente pedido ao papai Noel. Gegê demonstrou mais autonomia, motivação e envolvimento ao realizar

a atividade, tendo atitudes que indicaram um novo posicionamento da aluna frente à experiência de escrever. Uma delas foi a de decidir com autonomia, ao final da tarefa, que entregaria pessoalmente a sua carta ao professor regente. A Figura 16 mostra a cartinha que foi elaborada.

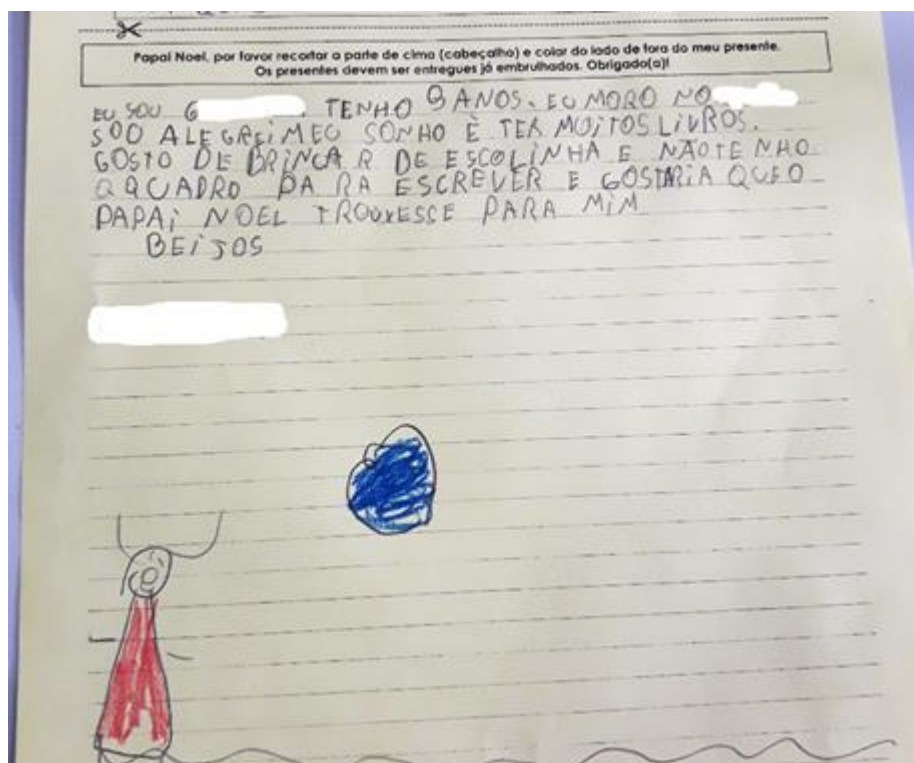


Figura 16. Carta de Gegê ao Papai Noel dos Correios

A mensagem da carta revela uma criança que se encanta com o contexto educativo, possibilitando supor que a configuração subjetiva da aprendizagem de Gegê está se constituindo nas ações do cotidiano escolar, uma vez que, nesse momento de vida da participante, essas ações são significativas para a sua história de vida. Ao expressar que gosta de brincar de escolinha, demonstra a importância dos processos de aprender e ensinar no ambiente escolar.

Essas informações permitiram tecer o **segundo indicador – de que a participante esteja se sentindo mais segura e confiante na aprendizagem escolar**, coadunando com o que Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 73) declaram: “A configuração subjetiva da

aprendizagem torna-se uma configuração subjetiva do desenvolvimento quando leva ao progresso de novos recursos do aprendiz que vão além da disciplina que aprende.”

Gegê ainda reconhece a dificuldade na leitura. Contudo, percebe que está em processo de aprendizagem e consegue expressar como está vivenciando isso. Por meio do seu relato na dinâmica conversacional, foi possível pontuar:

Pesquisadora: Tem alguma coisa que você não consegue fazer na escola?

Gegê: É assim. Às vezes, eu fico desesperada; por exemplo, a senhora vai mandar eu ler essa palavra bem aqui no livro, eu vou te dar uma opinião, (pega o livro). Tia, a senhora mandou eu ler essa palavra bem aqui, não é, eu sei o que tá escrito aqui, mas eu não consigo ler. Na hora que eu fico aprendendo, eu fico desesperada, eu penso assim, não vou conseguir, mas quando eu tento ler essa palavra bem aqui ó, essa daqui, essa última, eu fico assim, ó, G com E, Gué, pe-to, Gepeto. Agora falo bem assim, essa palavra que tá bem aqui, né, eu falo bem assim, Ca – bo, aí não é cabo, é outra palavra, é assim, por isso que eu... tô aprendendo a ler agora, porque eu leio sílaba por sílaba.

Pesquisadora: Hummm. Muito bem! E você gosta de ler, Gegê?

Gegê: Gosto.

Chamou a atenção o novo posicionamento da participante como **terceiro indicador** de desenvolvimento da subjetividade. O medo de errar, que está presente em seu relato, pode se tornar uma barreira para a educação, nesse sentido. González Rey (2014) alerta para se considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade do sujeito.

A importância das relações sociais para Gegê permanecia intensa. Em um dos encontros, ela escolheu algumas amigas para participar com ela, sendo realizada uma reflexão sobre a escola baseada em um vídeo de curta duração, da turma do Charlie Brown, e no poema: “A escola”, de Paulo Freire. A participante demonstrou liderança, expressando suas opiniões e sendo a primeira a falar. Segue um dos trechos da dinâmica conversacional, no qual se evidencia o posicionamento de Gegê:

Pesquisadora: Para que serve a escola?

Gegê: Para aprender e brincar.

Pesquisadora: Do que vocês gostam nessa escola?

Gegê: Gosto de estudar, brincar, lanche.

[...] Gegê: A gente já sabe escrever.

Gegê: A gente não gosta quando o pessoal briga, porque todo mundo fica sem recreio.

Gegê: Eu amo muito dever. (rs)

Pesquisadora: Você está dando conta de fazer tudo?

Gegê: Eu aprendo, devagar, devagar...

Pesquisadora: Quem disse que você aprende devagar?

Amiga: Ela ensina a Rosa.

Pesquisadora: Então?

Gegê: Eu ensino mesmo.

Amiga: Ela ensina todo mundo da sala.

Pesquisadora: Que legal!!! Ainda diz que aprende devagar...

Na ocasião, também foram vistos os vídeos que Gegê havia gravado anteriormente, com o seu consentimento. A princípio, ela ficou com vergonha, quis esconder o rosto, mas depois gostou. Olhava atentamente, colocava a mão no rosto e sorria. Em um deles, ela explicava o cartaz do planejamento das ações, dizendo o que tinham feito, lendo as palavras. Em outros vídeos, ela dava um recado para os seus colegas, alertando sobre as atitudes de desrespeito e os riscos de se machucarem na hora do recreio, em sintonia com as ações combinadas no planejamento. Em seguida, elas fizeram uma leitura compartilhada do poema e um desenho sobre a parte que considerava mais significativa na escola. A narrativa de Gegê, mostrada a seguir, expressa o que pensava nesse momento sobre a escola:

Gegê: É assim, eu fiz um céu, uma nuvem e o quadro do professor, aí, como eu não sei fazer continha, eu sei, mas é porque eu não quis, eu fiz o alfabeto(soletra).

Pesquisadora: Por que isso é importante para você?

Gegê: Pra mim aprender, e também eu fiz uma flor e uma árvore, só isso!

Na reflexão sobre mudanças, a importância das relações sociais para Gegê também teve expressão em três frases do complemento lúdico – Gosto de: brincar, conversar; Eu fico triste: quando uma amiga grita comigo; Adoro brincar com: as amigas. No trecho que se segue, a participante expressa que se sente bem no contexto escolar atual:

Pesquisadora: Como você está se sentindo nesse momento em sua sala de aula? (DC/mudanças)

Gegê: Bem.

Pesquisadora: Se você pudesse mudar alguma coisa, o que você mudaria?

Gegê: Nadinha.

Essas informações permitiram tecer um **quarto indicador: A importância da aprendizagem escolar para a participante, nesta etapa da pesquisa, surge antes mesmo da brincadeira, sinalizando que houve mudanças.** Essa atitude de Gegê, embora não fosse consciente, demonstrou que ela estava se sentindo pertencente ao grupo, contribuindo com os colegas da turma e sendo reconhecida pelo professor. Tal fato sinalizou seus novos posicionamentos como um sujeito, constituindo-se também em possibilidade de desenvolver um posicionamento solidário, o que demanda dos estudantes com deficiência uma responsabilidade frente à vida e aos demais, considerando-os também como sujeitos de dever (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017).

O conjunto de indicadores levantados: 1 - A alegria, a persistência e a boa autoestima de Gegê, que contribuíram para o movimento da subjetividade e avanço na sua aprendizagem escolar; 2 - O sentimento de segurança e confiança na aprendizagem escolar; 3 - O novo posicionamento da participante; 4 - A prioridade da aprendizagem escolar ante a brincadeira permitem elaborar a **hipótese de que as situações vivenciadas pela participante durante a pesquisa estão contribuindo para o desenvolvimento subjetivo e modificando a configuração subjetiva da aprendizagem escolar da participante Gegê.** De acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017), o desenvolvimento subjetivo ocorre quando novos recursos subjetivos permitem ao indivíduo mudanças qualitativas em diversas áreas da vida e geram um envolvimento pessoal na área em que a configuração subjetiva do desenvolvimento se organiza.

Reflexões sobre o caso Gegê.

- Gegê teve diagnóstico de deficiência intelectual aos 6 anos de idade sugerido pela equipe de apoio à aprendizagem da escola, por motivo de dificuldades escolares no processo de alfabetização, não tendo conseguido reter o conhecimento, conforme se lê

o seu relatório de avaliação e intervenção educacional. Devido ao fato de ser uma participante da pesquisa, passou a ter também um protagonismo na escola e, no decorrer do estudo, com a realização de diversas dinâmicas conversacionais com outros profissionais, houve contribuições na análise da situação escolar da participante que ingressou em um processo de reavaliação. Esclarece-se, neste estudo, que o conceito de deficiência vem sendo ressignificado e o modelo biomédico tem dado lugar ao modelo social que considera a pessoa ante a deficiência. Ou seja, além da patologia, considera-se o contexto social e cultural em que a pessoa está inserida. Contudo, no caso da deficiência intelectual, o diagnóstico ainda recebe influência dos testes que medem o quociente de inteligência (QI). Para uma avaliação mais precisa, seria necessária uma investigação mais ampla, abrangendo uma equipe de profissionais da saúde e da educação para que fossem excluídas outras possibilidades do comprometimento intelectual do estudante, o que, muitas vezes, torna-se inviável por se tratar de um sistema público de saúde. No caso da participante, a equipe de apoio à aprendizagem atual optou, em um primeiro momento, por uma investigação tanto neurológica quanto do processamento auditivo central da participante, tendo-se recebido um relatório em que se afirma ter havido algumas alterações nessa última área. Diante desse documento, aliado à avaliação dos profissionais do SEAA, considerou-se que se deveria modificar a forma como Gegê é vista na situação escolar, sendo solicitado à secretaria da escola que retirasse do Sistema Ieducar - SEEDF o registro de deficiência intelectual da participante.

- Por 3 anos, a participante foi considerada como aluna com deficiência intelectual e, possivelmente, as expectativas de aprendizagem escolar de Gegê foi sendo construída por fracassos, comprovados por sua retenção no 3º ano do Ensino Fundamental. A questão da deficiência tem implicações no modo como o processo do aprender se

configura subjetivamente nas experiências escolares da participante, podendo comprometer as operações necessárias para que esse processo ocorra.

- Considerar a subjetividade no processo de aprendizagem implica incluir os aspectos qualitativos no processo de avaliação e diagnóstico pela equipe avaliadora, tais como: a singularidade da pessoa, a sua história de vida, o contexto cultural e social do estudante, o processo de construção e interpretação da informação, e perceber ainda as possibilidades e evolução do estudante, para que o diagnóstico avaliativo assuma diferentes significados e favoreça os processos de aprendizagem e desenvolvimento.
- O posicionamento do sujeito na Teoria estudada é imprescindível para que o processo da aprendizagem se consolide. Gegê, à medida que passou a ter protagonismo na pesquisa, foi modificando a sua postura como estudante e se colocou em condições de aprender, inclusive afirmando que estava em situação de aprendizagem e que até colaborava com os colegas da turma nesse processo.
- A aprendizagem escolar centrada na memorização e reprodução de conteúdo dificulta o aprendizado do aluno com deficiência e impede o posicionamento criativo. A escola deveria se interessar em verificar como a criança aprende. O relato de Gegê sobre o seu sentimento de desespero diante da leitura é um exemplo de que se deve conhecer os recursos subjetivos que o aluno possui e quais ações educativas podem ser utilizadas para amenizar o sofrimento no processo da alfabetização. Nesse sentido, a aprendizagem criativa e a compreensiva, consideradas neste estudo, indicam a participação ativa do estudante que constrói o seu processo e tem, no outro, o suporte para tirá-lo do lugar e contribuir para atingirem novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento.
- Os espaços sociorrelacionais foram favorecedores de produção de novos sentidos subjetivos que puderam contribuir com o desenvolvimento da subjetividade, uma vez

que as experiências propostas evidenciaram as potencialidades da participante e do seu reconhecimento no contexto escolar.

A estudante Rosa.

Na primeira etapa da pesquisa, as informações sobre a estudante Rosa permitiram construir indicadores que, por sua vez, teceram a hipótese de que a constituição de sua subjetividade estivesse configurada pela negação da condição de sujeito da aprendizagem escolar no contexto inclusivo. Embora a estudante tenha se posicionado em determinadas situações, não se pode afirmar que estivesse agindo como sujeito, uma vez que as expectativas de aprendizagem da escola não estavam favorecendo a emergência do sujeito.

Nesse sentido, González Rey e Mitjans Martínez (2017) relatam que a negação do indivíduo e dos grupos humanos como geradores de pensamento e de posicionamentos próprios diante da vida não é apenas um problema da ciência, mas um problema da sociedade dominante, que procura reproduzir os papéis determinados. A escola reflete esse modelo hegemônico da sociedade e, aos poucos, distancia os estudantes com deficiência, que não se enquadram nesse padrão de aprendizagem; ao contrário, requerem a busca por caminhos diferentes do aprender.

Assim, após as experiências sociorrelacionais promovidas na segunda etapa, analisa-se o conjunto de informações da participante Rosa, com o intuito de se verificar se o movimento da subjetividade promoveu o sujeito e produziu novas ações de organização do sistema em relação à aprendizagem escolar. Para isso, foram utilizados instrumentos favorecedores das informações, como: Mudanças, Complemento de frases lúdico, Produção de histórias, permeados por diversas dinâmicas conversacionais.

No primeiro encontro, o professor regente relatou que Rosa estava faltando às aulas e havia chorado em sala algumas vezes, tendo sido necessário chamar a mãe para levá-la para

casa. Diante disso, a pesquisadora agendou um horário para conversar com a mãe. Nessa dinâmica conversacional, a genitora relatou que Rosa não estava dando conta de fazer as atividades e, por isso, não queria ir à escola e quando ia, não queria permanecer durante o tempo completo da aula; no entanto, isso coincidiu com o fato de a mãe ter começado a trabalhar na mesma instituição escolar como educadora social voluntária e percebido que a sua presença era mais solicitada pela filha do que anteriormente, então ela considerou mais viável, a sua saída. Essa situação possibilitou observar que Rosa estava expressando as suas emoções por meio do choro, que representava a sua reação a algo que a estava incomodando.

No entanto, a participante voltou a frequentar as aulas normalmente e os encontros prosseguiram. Rosa, no início da pesquisa, mostrava-se tímida e falava pouco. Com o decorrer do estudo, o vínculo entre ela e a pesquisadora foi se ampliando e a participante passou a se expressar oralmente com mais frequência, demonstrando iniciativa em diversas situações: ao organizar os materiais utilizados, ao pedir para falar aos colegas e até ao fazer contato telefônico com a pesquisadora. Para que falasse com os colegas, a pesquisadora desafiou Rosa a pensar no que ela gostaria de dizer para eles e estimulou a sua autoria e autonomia, sugerindo que fosse gravado um vídeo em um espaço escolar escolhido por ela. Rosa disse que gostava dos amigos, que era para eles não brigarem e que um dos momentos mais agradáveis era a hora do lanche. Na busca pela escolha do espaço, Rosa também refletiu sobre as mudanças ocorridas na escola e elencou o corredor que dá acesso à creche para gravar o vídeo.

Merece destaque especial uma ligação telefônica que esta pesquisadora recebeu de Rosa na noite anterior a um dos encontros das duas, para confirmar a sua ida à aula no dia seguinte. Tudo começou com a mensagem da professora do AEE, informando que, no dia marcado para a pesquisadora ir à escola, haveria redução de horário e, como ela estava em atendimento com Rosa, solicitou que ela confirmasse com a mãe da estudante a sua presença no dia seguinte. Essa atitude de Rosa, de entrar em contato com a pesquisadora, repetiu-se em outros momentos,

quando chegou a enviar fotos da sua avó e também da aula de natação. Tal fato é considerado relevante, uma vez que, antes, Rosa quase não se comunicava.

Em uma dinâmica conversacional com o professor, ele relatou que tinha percebido uma melhora na aprendizagem escolar de Rosa e até ficou surpreso com a atitude dela após um dos nossos encontros, quando, ao retornar à sala de aula, ela disse que ele era um bom professor. Diante disso, a pesquisadora perguntou se ele conseguia perceber quando ela ficava triste ou se, quando gostava de alguma atividade, ela conseguia expressar o que estava sentindo ou pensando. Após reflexão, disse que Rosa era muito retraída e que ele se interessava em saber o que estava acontecendo com a aluna, mas não tinha conseguido estabelecer um canal de comunicação entre ambos.

Com relação a esse aspecto, González Rey (2014) afirma que é precisamente o aluno isolado, reservado, pouco expressivo e até hostil, o que mais precisa da atenção e do acompanhamento do professor. Acrescenta que o mundo subjetivo do aluno, que não aparece diretamente relacionado com as operações intelectuais, tem sido profundamente ignorado nas práticas educativas e reforça que, na educação especial, os aspectos subjetivos devem estar no centro do processo educativo. No contexto inclusivo percebe-se ainda, em alguns casos, um distanciamento entre o professor e o aluno com deficiência, que pode ter raízes tanto na subjetividade individual do professor e quanto na subjetividade social do grupo em não reconhecer esse estudante como sujeito em condição de aprendizagem escolar.

Assim, as informações propostas por Rosa possibilitaram elaborar um **primeiro indicador** de movimento da sua subjetividade: **A participante está se posicionando ativamente diante das experiências e criando espaços de subjetivação no contexto escolar para a aprendizagem.** Destaca González Rey (2014) que as emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem não estão associadas somente ao que ele vivencia como resultado das experiências vividas, mas que são emoções que se originam em sentidos

subjetivos muito diferentes e que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida.

No encontro em que foi utilizado o instrumento “Mudanças”, Rosa sinalizou que estudar é mais importante do que brincar, fato que pode ser percebido no seguinte trecho:

Pesquisadora: Você gosta de ficar na escola?

Rosa: (mexe nos materiais).

Pesquisadora: O que se faz na escola?

Rosa: Estudar.

Pesquisadora: O que é mais importante: estudar ou brincar?

Rosa: Estudar.

Pesquisadora: O que você gosta de estudar na escola?

Rosa: Matemática.

Seguindo o curso do material selecionado para aprofundar o processo de construção da informação, outro aspecto que reforça o desejo de aprender foi citado no Complemento de frases lúdico: É fácil aprender quando: ler e escrever. A partir desses fatos, foi possível perceber que Rosa demonstrou avanços na escrita, o que se confirmou em uma atividade feita no caderno em que se colava a pergunta e ela ia respondendo da forma que achasse melhor, escrevendo ou desenhando. A escolha da participante foi escrever com autonomia e, à medida que acertava a palavra e era elogiada, a sua reação demonstrava alegria, com sorrisos singelos e os seus olhos brilhantes. As palavras que ela escreveu estão expressas na figura a seguir:

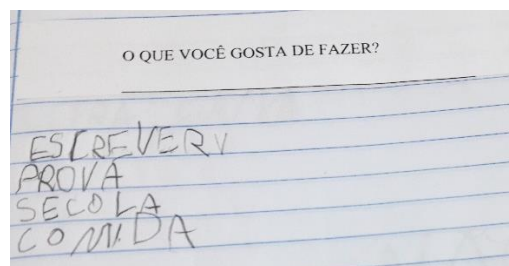
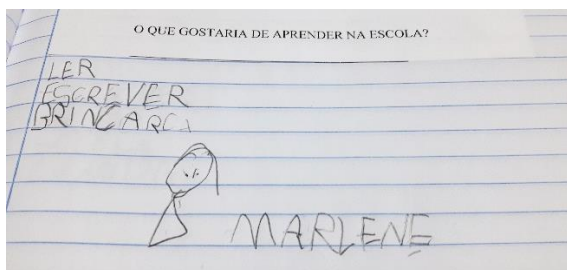


Figura 17. Escrita de Rosa

Em um dos encontros, a pedido do professor, esta pesquisadora auxiliou Rosa a fazer a cartinha para o papai Noel. Como já mencionado no caso Gegê, a escola participa do programa dos Correios-DF, e Rosa estava disposta para a escrita, concentrou-se e aceitou a ajuda na tarefa, mostrou-se determinada quanto ao seu pedido e foi persistente. Ao final, Rosa ficou satisfeita e quis entregar a cartinha pessoalmente ao professor.

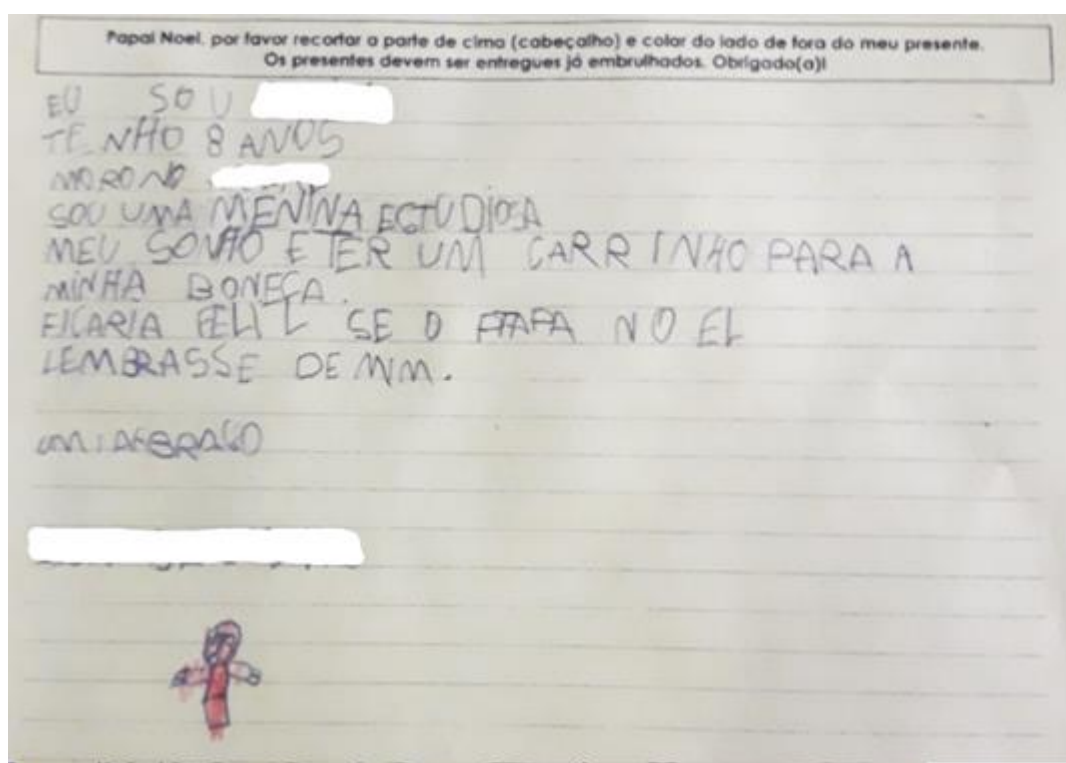


Figura 18. Carta da participante Rosa aos Correios

A mensagem da carta demonstra que Rosa considera importante estudar, tanto que usa a expressão “sou estudiosa”. Em sua visão, está cumprindo o que a escola exige dela, contudo

deseja brincar, espaço em que se sente como os seus pares. Assim, no decorrer das experiências escolares vividas pela participante é que são definidos o que sente e gera nesse processo, constituindo, assim, a sua configuração subjetiva da aprendizagem.

A partir das informações citadas, foi possível tecer o **segundo indicador** da reorganização do sistema da aprendizagem de Rosa: **Ela está atribuindo uma importância maior à aprendizagem escolar ante a brincadeira no contexto educativo.** O avanço na escrita foi significativo, ela conseguiu escrever palavras com encontros consonantais considerados mais complexos no processo de alfabetização e isso pode ser decorrente de um avanço no seu posicionamento como sujeito nesse processo.

Em outro encontro, Rosa escolheu duas colegas para participar de uma dinâmica conversacional sobre a escola. A intenção era observar como Rosa se relacionava em um pequeno grupo. Em seguida, houve uma reflexão com as três por meio de um vídeo pequeno e o poema de Paulo Freire: “A escola”. Observou-se que Rosa ficou mais calada e, por isso, as colegas queriam falar por ela; após o diálogo, foi solicitado a cada uma que fizesse um desenho de uma parte da escola que considerasse significativa.

Nessa atividade, Rosa foi desafiada a se expressar oralmente e, a partir daí, começou a ficar mais descontraída. Esta pesquisadora percebeu que, às vezes, ela esperava as amigas falarem por ela, dizerem o que ela devia falar, como se ela não desse conta sozinha; notou que ela também se sentia segura no ambiente da sala de apoio, que queria mostrar às amigas que sabia onde ficavam os objetos, como lápis para colorir e até o *tablet* que era utilizado nos encontros. Quando terminaram o desenho, cada uma deveria fazer a narrativa sobre o que tinha feito, e Rosa se ofereceu para ser a primeira.

Durante a narrativa, a participante relatou que havia desenhado a diretora da escola, porque gostava muito dela. Outros questionamentos sobre o que gostava na escola foram feitos e ela lembrou não só de espaços como recreio, sala de recursos, mas também da pesquisadora

da UnB e das amigas e amigos. Ao final, foi permitido que elas escolhessem um jogo para brincar de forma coletiva, e Rosa escolheu um jogo de memória no *tablet*, o qual já havia sido utilizado em outros encontros, e demonstrou domínio no manuseio do aparelho; ela conseguiu ganhar o jogo e se sentiu confiante diante das colegas.

Rosa também descreveu uma de suas brincadeiras preferidas, chamada “espelinho”. Na hora do recreio, a pesquisadora foi verificar como elas brincavam, sendo observado que Rosa gostava de participar das brincadeiras e que, entretanto, os colegas a protegiam, não cobrando dela as regras. Em alguns momentos, ela se isolava e ficava observando os colegas brincar.

A importância das relações sociais para Rosa também se faz presente na família, o que se comprovou quando a mãe relatou, na dinâmica conversacional, que Rosa ajuda a avó a cuidar do jardim e a fazer comida, e que a participante gosta de preparar os alimentos e a mesa para as refeições. A boa aceitação de Rosa à presença do outro também foi demonstrada em três frases do Complemento de frases lúdico: Tenho medo: de nada; Tenho vergonha: de nada; Adoro brincar com: amigas.

Com base nessas informações, foi possível elaborar um **terceiro indicador: Rosa está se posicionando de forma mais ativa e se sentindo pertencente ao grupo escolar e familiar.** A participante relatou a importância de estar em grupo, principalmente na hora do lanche e do recreio, momentos que certamente favoreceram o sentimento de igualdade, pois nesses ambientes ela desempenhava as mesmas atividades que os seus colegas.

Assim, o conjunto de indicadores: 1 - O posicionamento ativo diante das experiências escolares, oportunizando a criação de espaços de subjetivação para a aprendizagem escolar; 2 - A reorganização da importância da aprendizagem escolar ante a brincadeira no contexto educativo; 3 - O posicionamento ativo diante dos grupos sociais, escola e família, permitindo o sentimento de pertencimento sustentam a **hipótese** de que houve um movimento da sua

subjetividade na mudança de sua posição de sujeito e uma relativa estabilidade adquirida na organização do sistema configuracional da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento subjetivo que pode favorecer novos caminhos na sua vida diária. De acordo com González Rey e Mitjás Martínez (2017a), o desenvolvimento subjetivo está associado a espaços de socialização nos quais os indivíduos se integram e são capazes de expressar novas operações e recursos subjetivos que acompanham essa integração. Os tensionamentos ocorridos nas situações de vida podem representar a capacidade de gerar a reorganização das configurações subjetivas do indivíduo.

Reflexões sobre o caso Rosa.

- Tendo-se encontrado uma participante que pouco se expressava e concordava com tudo, percebeu-se claramente a mudança em seu posicionamento, no curso da pesquisa, que, aos poucos, proporcionou um espaço para que ela pudesse se expressar. Os tensionamentos realizados pela pesquisadora contribuíram para que Rosa saísse do lugar de passividade para um caminho que se encontra próximo ao sujeito ativo, consciente, capaz de posições próprias. A história de vida de Rosa apresenta uma trajetória escolar iniciada nos primeiros anos de vida, com a estimulação precoce. A produção subjetiva que ela vem produzindo sobre a aprendizagem escolar encontra-se nas experiências vividas nesse ambiente tão conhecido por ela.
- No caso de Rosa, a emergência do sujeito envolveu diferentes formas de relacionamento e interação entre os seus pares e os professores. A relação com as amigas havia sido construída na proteção e no cuidado, o que a colocava numa posição inferior. As experiências sociorrelacionais proporcionaram um reconhecimento de suas possibilidades. Uma das situações marcantes e favorecedoras da emergência do sujeito

foi fazer algo que gostasse muito, como plantar flores e presentear os seus colegas da turma. Foi visível o quanto ela se sentiu capaz com a atividade; quando terminaram esses encontros, ela queria continuar falando aos colegas e demonstrando o seu potencial.

- Um fator relevante foram as iniciativas de Rosa, marcadas pelo seu novo posicionamento, evidenciadas por meio dos contatos com a pesquisadora, para falar sobre os encontros, construindo, ela mesma, um modo criativo para isso.
- Os momentos preferidos de Rosa no contexto escolar eram o horário do lanche e o do recreio, por serem de momentos em que não havia diferença entre os estudantes. Ela se sentia pertencente àquele contexto, onde não havia tarefas diferenciadas.
- Por fim, diante do caso estudado, foi possível perceber como a subjetividade da participante não tinha sido considerada em seu processo de aprendizagem, o que demonstrou que as questões afetivas da estudante e o seu mundo fora da escola não são levados em conta no contexto escolar, corroborando a negação da sua condição de sujeito da aprendizagem.
- Considera-se, neste estudo, a aprendizagem escolar como criativa e compreensiva, em que a criatividade é vista como um dos caminhos indiretos para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Os problemas de aprendizagem estão relacionados, em maior proporção, ao desenvolvimento subjetivo do que aos problemas intelectuais.

Este estudo tornou possível a abertura de condições para a emergência do sujeito por meio do reconhecimento da participante e da promoção de espaços sociais e relacionais no

contexto escolar, proporcionados pela presença da pesquisadora, o que permitiu acompanhar, mesmo que de maneira singela, o desenvolvimento subjetivo de Rosa, promovendo a mobilização da aprendizagem escolar.

*Sou um pouco de todos que conheci,
um pouco dos lugares que fui,
um pouco das saudades que deixei
e sou muito das coisas que gostei.*

Antonie de Saint-Exupéry

Considerações Finais

Os avanços do processo da inclusão escolar foram evidenciados por minha trajetória profissional, ao longo do tempo, tensionados pelos marcos políticos e históricos que conduziram à legitimidade do direito à educação para todos, e a perspectiva inclusiva foi impulsionando modificações na escola, tanto em termos de estrutura física quanto de aspectos pedagógicos, que tradicionalmente defendiam a padronização e homogeneização do ensino. Contudo, a concepção da escola hoje, suas representações dominantes e a resistência às mudanças ainda se constituem em barreiras que dificultam o avanço da inclusão escolar; o discurso relativo aos direitos e às diferenças não sustenta a efetividade da educação inclusiva, na qual aprendizado e desenvolvimento devem avançar conjuntamente.

Neste estudo, defende-se que a compreensão da deficiência tem sido ressignificada, apontando para o reconhecimento da pessoa para além do defeito. Esse processo tem possibilitado avançar na tendência de se compreender a impossibilidade do estudante com deficiência intelectual de dominar o conhecimento científico e subverter a compreensão do diagnóstico e da forma de tratamento como solução para adequação ao sistema escolar. Assim, constata-se a necessidade de estar atento à precisão do diagnóstico para reconhecê-lo como legítimo e que este não deve ser constituído como justificativa para poucas intervenções pedagógicas com o estudante. Ao contrário, evidencia-se que existem caminhos indiretos para aprender, sendo necessário compreender como ocorre o desenvolvimento da pessoa para

mobilizar os processos da aprendizagem. Indica-se ainda a necessidade de visualizar outras concepções desse processo, aqui tratadas, como a aprendizagem criativa e compreensiva.

Ademais, se faz premente considerar a importância de pesquisar, analisar e possibilitar a promoção do desenvolvimento desde a infância de pessoas com deficiência intelectual, reconhecendo a continuidade desse processo na vida adulta. Considerando as singularidades e os caminhos indiretos como imprescindíveis, uma vez que o desenvolvimento evidencia a trajetória da pessoa e contempla uma visão dinâmica e dialética no curso da sua história de vida.

Uma das contribuições relevantes desta pesquisa com o aporte teórico da Teoria da Subjetividade, numa concepção cultural-histórica, foi reconhecer que o estudante com deficiência pode tornar-se o sujeito da sua aprendizagem, desde que lhe sejam proporcionadas experiências que o promovam e potencializem as suas ações e o reconheçam também como sujeito no contexto social, considerando-o como pessoa com direitos e deveres, ressaltando-se as singularidades e limitações de cada um. Desconstroem-se, assim, atitudes paternalistas e assistencialistas, inclusive dos atores escolares e demais estudantes, esclarecendo-se que ele não está apenas incluído numa turma regular, mas pertence àquele contexto, fazendo parte dele como qualquer outro aluno. A sala de aula deve se constituir em um espaço aberto que promova a reflexão e produção, desafiando o estudante e provocando o seu posicionamento, pois é no desenvolvimento de caminhos próprios que emerge o aluno como sujeito.

Outra contribuição deste estudo se refere ao espaço dialógico proporcionado pela pesquisa. Crianças com deficiência intelectual dificilmente conseguem se expressar no espaço do adulto, que pensa ser necessário tomar decisões por elas, sem escutá-las. Os encontros durante a pesquisa permitiram um momento imprescindível de escuta, de observação das reações das participantes, dos gestos, dos olhares e das expressões corporais, que também

mostram o que a criança quer comunicar, legitimando a sua importância no processo da pesquisa. Nesse sentido, o olhar sensível e o afeto são primordiais para se compreender a criança e sua singularidade. Ademais, a deficiência precisa ser analisada em cada caso, pois em si não representa uma configuração subjetiva, mas, sim, no que é gerado no tensionamento entre os processos da vida social das pessoas e suas produções subjetivas.

A pesquisa também evidenciou o papel do pesquisador como sujeito. A utilização da metodologia construtivo-interpretativa favoreceu a reflexão sobre as ações em cada etapa do estudo, concedendo à pesquisadora o papel ativo e criativo na construção do conhecimento – fato que é permitido pela relação entre a Teoria da Subjetividade, a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa. A presença da pesquisadora no contexto escolar proporcionou um olhar atento às participantes, ampliando o diálogo sobre a situação escolar e contribuindo para a reavaliação do diagnóstico de uma das participantes, evidenciando que a experiência da pesquisa teve importância tanto para a pesquisadora quanto para as participantes e demais atores escolares.

A análise da constituição da subjetividade no início da pesquisa proporcionou a elaboração de estratégias que valorizassem os espaços socio-relacionais para os estudantes com deficiência intelectual, tendo sido primordial para promover a emergência do sujeito e o desenvolvimento subjetivo. Esse momento ofereceu às participantes uma aproximação com os espaços escolares antes não percebida. O reconhecimento do próprio contexto escolar por meio das filmagens e fotografias permitiram um empoderamento das participantes, que utilizaram a tecnologia de um *tablet* como estratégia da pesquisa para promover a autonomia e autoria na produção do trabalho, pois, nas situações de socialização, com a presença do diálogo e das trocas com o outro, emergem recursos subjetivos favorecedores de desenvolvimento subjetivo.

Vale ressaltar que os estudantes com deficiência nos proporcionam reflexões sobre as nossas próprias limitações. A produção subjetiva do professor no decorrer do processo educativo com esses estudantes merece ser considerada, pois são desafiados a trabalhar com situações novas que lhe exigirão recursos subjetivos para investir em caminhos próprios e diferenciados da aprendizagem escolar e compreender que a criança com deficiência se desenvolve de outro modo. Esse fato foi sinalizado também na primeira etapa da pesquisa, evidenciando a negação das possibilidades diferenciadas das participantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento subjetivo.

Enfim, a pesquisa possibilitou apontar que os aspectos subjetivos devem ser elementos centrais no processo educativo. Ao se considerar a subjetividade das participantes, suas emoções e operações intelectuais como um processo conjunto em que intelecto e afeto se configuram subjetivamente, isso favorece concluir que o desenvolvimento subjetivo pode vir a mobilizar os processos de aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Ressaltam-se, também, as perspectivas de novos estudos que são vislumbrados por meio desta pesquisa. A primeira refere-se à deficiência intelectual como configuração subjetiva geradora de danos se vista pelo modelo biomédico, uma vez que a definição da deficiência vem se modificando e há a possibilidade de encontrar estudantes que foram diagnosticados com a deficiência sem terem preenchido os critérios para o déficit intelectual. Dessa forma, faz-se necessário investigar a constituição do sujeito no processo de diagnóstico da deficiência intelectual no contexto atual e investigar o desenvolvimento subjetivo da criança após a modificação da situação escolar da criança que deixou de ter o diagnóstico.

Uma segunda perspectiva aponta para a família das crianças com deficiência intelectual no contexto inclusivo, na qual se abre um leque de possibilidades para estudos: a) Que singularidades a família expressa ao receber o diagnóstico da deficiência intelectual no

contexto escolar? b) Qual a produção subjetiva da família em relação à aprendizagem escolar dos filhos no contexto inclusivo? c) Qual a representatividade da família dos estudantes com deficiência intelectual nos conselhos escolares da escola, diante das decisões que os incluem sem a participação deles? Percebe-se que pesquisas nesse campo são imprescindíveis para que se investigue o reconhecimento dos espaços escolares como contextos inclusivos de aprendizagem.

Por sua vez, faz-se premente complementar os estudos do tema abordado com a análise da complexidade do trabalho do professor, que, ciente da sua presença afetiva em sala de aula, não deve se limitar a cumprir as funções mínimas do trabalho, nem buscar a homogeneidade do grupo e de diagnósticos ou acomodar-se em práticas de rotinas. Ao contrário, a sua postura inovadora e atitudes positivas em sala de aula diante dos alunos com deficiência intelectual representam possibilidades de mudanças de concepções da aprendizagem escolar e promovem a emergência do sujeito da aprendizagem por meio também das experiências sociorrelacionais.

Outra perspectiva que se abre a partir das contribuições desta pesquisa se refere a maiores estudos a respeito da subjetividade social da escola inclusiva e do reconhecimento do estudante com deficiência intelectual como sujeito da aprendizagem escolar, para ressaltar o sujeito criança na importância do espaço educativo como campo aberto para ações e relações interpessoais.

Um dos desafios enfrentados ao longo da pesquisa se referiu ao tempo de estabilidade para observação do movimento da subjetividade e organização do sistema configuracional das participantes, que é diferente para cada caso, tendo sido possível perceber nuances do desenvolvimento subjetivo – que não é linear, podendo haver momentos de estagnações, retrocessos e saltos qualitativos. Na busca de um espaço para a realização das atividades, foram necessários acordos com os atores escolares, do que resultou a concessão de uma sala de apoio para os encontros individuais.

Finaliza-se o estudo na expectativa de se ter produzido novos campos de inteligibilidade na compreensão do desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar, por meio da emergência do sujeito proporcionada pelos espaços sociorrelacionais. Espera-se que os conhecimentos produzidos possam gerar novos estudos no modelo teórico propiciado pela Teoria da Subjetividade para a compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

Referências

- Almeida, M. A. (2012). O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema e suporte/apoio. In M. A. Almeida (Ed.), *Deficiência intelectual: realidade e ação*. São Paulo, SP.
- Alves, C. B., & Pedroza, R. L. S. (2016). A perspectiva histórico-cultural: Contribuições para o estudo da identidade. In M. C. S. L. Oliveira et al (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano cultura e educação* (pp.33-51). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Anache, A. A. (2009). A epistemologia qualitativa: Contribuições para a pesquisa em educação especial. *InterMeio*, 15, 123-141.
- Anache, A. A., & Nuernberg, A. H. (2015). Sociedade contemporânea, subjetividade e educação especial na perspectiva inclusiva. In A. A. Anache, B. J. L. Scoz & M. I. S. Castanho (Eds.) *Sociedade contemporânea: Subjetividade e educação* (pp. 54-74). São Paulo, SP: Memmon.
- Anache, A. A., & Resende, D. A. R. (2016). Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 569-591. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216630>.
- Anache, A. A. (2011). Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: Desafios para o professor. In A. Mitjans Martinez & M. C. V. R. Tacca (Eds.), *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 109-138). Campinas, SP: Alínea.
- Arendt, H. (2005). *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5 ed. São Paulo, SP: Perspectiva.

- Barbuio, R., & Freitas, A. P. (2015). Educação física, deficiência e inclusão escolar. *Journal of Research in Special Education Needs*, 16, 421- 425.
- Bezerra, G. F. (2017). A inclusão escolar de alunos com deficiência: Uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. *Rev. Bras. Educ.* [online]. vol.22, n.69, pp.475-497. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226924>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. (3ª ed., R. Bairão, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Livraria Francisco Alves Editora.
- Bordignon, L. H. C., & Wolff Paim, M. M. (2015). *O processo de aquisição da escrita pela criança: Dialogando com Alexander Romanovich Luria*. Educere XII congresso nacional de educação.
- Brasil. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cunha, R., & Rossato, M. (2015). A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: Reflexões sobre o processo de inclusão. *Revista Educação Especial*, 28(53), 649-663.

Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: Desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação Pesquisa São Paulo*, 40, 1093-1108. doi.org/10.1590/s1517-97022014071545

Decreto 6.571/2008 (2008). Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – Deficiência mental. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em portal mec. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo, SP: Brasiliense.

Diniz, D., Medeiros, M., & Barbosa, L. (Eds.). (2010). *Deficiência e igualdade*. Brasília, DF: LetrasLivres: Editora Universidade de Brasília.

Fantacini, R. A. F., & Dias, T. R. S. (2015). Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21. (falta a página)

Favero, E. A. G. et al. (2007). *Atendimento educacional especializado - Aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEEESP.

Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2009). *As palavras e as coisas*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Foucault, M. (2014). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (42ªed). Rio de Janeiro, RJ: Vozes.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra.

- Freitas, A. P., & Monteiro, M. I. B. (2016). “Olhar” e pensar o ensino para alunos com deficiência: Os saberes produzidos em contexto colaborativo. *Revista lusófona de Educação*, 34, 143-159.
- Gamboa, S. S. (2012). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Santa Catarina: Chapecó:Argos.
- Gesell, A. (1948). *Studies in child development*. Wersport, CT: Greenwood Press.
- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4ªed.). São Paulo, SP: Atlas.
- Gonzalez Rey, F. L. & Mitjás Martines, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Havana-Cuba: Pueblo Y Educación.
- González Rey, F. L. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana: Editora Pueblo y Educación.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemologia Cualitativa y Subjetividade*. São Paulo-SP: Educ.
- González Rey, F. L. (1999). Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. *Linhas Críticas*, v. 4, n. 7-8, p. 17-22.
- González Rey, F. L. (2001). A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicol. educ*, n. 13, p. 9-15.
- González Rey, F. L. (2004). *O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. (2003a). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. (2003b). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC.

González Rey, F. (2006). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M. C. V. R. Tacca (Ed.), *Aprendizagem e Trabalho pedagógico* (1ª ed.), (pp. 29-44). Campinas-SP: Alínea.

González Rey, F. (2010). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo, SP: Cengage Learning.

González Rey, F. (2011). Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: Além dos limites concretos do defeito. In A. Mitjans Martinez & M. C. V. R. Tacca. (Eds.). *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. (1ª ed.). (pp. 47-70). Campinas-SP: Alínea

González Rey, F. L. (2012). Configuração subjetiva dos processos psíquicos: Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In A. Mitjans Martinez, Scoz B. L., & Siqueira, M. C. (Eds). *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco*. (pp. 21-41). Brasília, DF: Liber Livro.

González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia?. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-34.

González Rey, F. L. (2014). O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M. C. Tacca. (Ed.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. 3. ed. Campinas, SP: Alínea.

- Gonzalez Rey, F., & Mitjans Martinez, A. (2015). Uma epistemologia para el estudio de la subjetividade: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol15-issue1-fulltext-667.
- González Rey, F., & Mitjás Martínez, A. (2016). Uma epistemologia para el estudio de la subjetividade: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15, 5-16.
- González Rey, F. L., & Mitjás Martínez, A. (2017a). El desarrollo de la subjetividade: Una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación Y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20.
- González Rey, F. L., & Mitjás Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas-SP: Alínea.
- Goulart, D. M. (2013). Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: Abrindo caminhos entre educação e saúde mental. (dissertação de mestrado). Universidade de Brasília-DF.
- Goulart, D. M. (2017). Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Hall, G. S. (1921). *Aspects of child life and education*. D. Appleton.
- Horowitz, F. D. (1987). *Exploring developmental theories: Toward a structural/behavior model of development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- INEP. (2018). *Censo Escolar da Educação Básica. Caderno de Instruções*. Brasília, DF: MEC/INEP.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. (2010). *Censo demográfico 2010*. Disponível em <http://www.censo2010.ibge.gov.br>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). (2013). *Censo escolar da educação básica 2013: Resumo técnico*. Brasília, DF: O instituto.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2014). *Resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, DF: O Instituto.

Kassar, M. C. M. (2006). Integração/inclusão: desafios e contradições. In: C. R. Baptista (Ed.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre, RS: Mediação.

Kuhnen, R. T. (2017). A concepção da deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). *Revista brasileira educação especial*, 23, 329-344.

Lei nº 8069/90 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília,DF: MEC/SECADI. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae dm.pdf>

Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado em 01 dezembro 2018, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

Leijoto, C. P., & Kassar, M. C. M. (2017). Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. In K. R. M. Caiado, C. R. Baptista & D. M. Jesus (Eds.), *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate* (pp.101-122). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.

Lasta, L. L., & Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: Produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, 26, 140-149.

- Ludke, M., & André, M. E. D.A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Maciel, D. A., & Barbato, S. (2015). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão social*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2005). A noção de Sujeito na Ciência Psicológica: Linguagem e Constituição da Subjetividade em Discussão. In F. González Rey (Ed.), *Subjetividade, complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 127-153). São Paulo-SP: Pioneira Thomson Learning.
- Mantoan, M. T. E. (2005). O atendimento educacional especializado em deficiência mental: Descobrimos capacidades e explorando possibilidades (parte I). In Mec/Seesp (Eds.), *Ensaio pedagógicos-construindo escolas inclusivas* (pp.93-98). Brasília, DF: Brasília
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (DSM-5). (2014). (5ª ed., M. I. C. Nascimento, et al. Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. (DSM-IV). (2002). (4ªed., C. Dorneles, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H., & Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago: Editorial Universitaria.

Mello, A. D. R. L. (2016). Refletindo sobre a inclusão escolar brasileira. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(S1), 931-935.

Mieto, G. S. M. (2010). *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.

Mieto, G. S. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-10.

Ministério da Educação. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

Ministério da Educação. (1990). Lei nº 8069/90 – Estatuto da criança e do adolescente. Brasília,DF:MEC/SECADI. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf

Ministério da Educação. (1994). Atendimento Educacional Especializado – Deficiência mental. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em portal mec. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf

Ministério da Educação. (1994). *Declaração de Salamanca*. Brasília, DF: SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Ministério da Educação. (2001). *Decreto nº 3.956/01 - Convenção da Guatemala*. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm

Ministério da Educação. (2005). *Ensaio pedagógicos- construindo escolas inclusivas*.

Brasília: MEC/SEESP. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>

Ministério da Educação. (2008). Decreto nº 286/08 – Convenção obre os direitos das pessoas

com deficiência. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/decreto186.pdf>.

Ministério da Educação. (2010b). *Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na*

Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: SEESP. Disponível em
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192

Ministério de Educação. (1994). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da*

educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

Mitjás Martínez, A. (1997). *A Criatividade, personalidade e educação*. Campinas-SP:

Papirus.

Mitjás Martínez, A. (2012a). Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In A.

Mitjás Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Eds.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. (pp. 85-109). Brasília, DF: Liber.

Mitjás Martínez, A. (2012b). Aprendizagem criativa: Desafios para a prática pedagógica. In

C. P. Nunes (Ed.). *Didática e formação de professores*. (pp.93-124). Injuí, RS: Unijuí.

Mitjás Martínez, A., & Álvarez, P. (Eds.). (2014). *O sujeito que aprende: Diálogo entre a*

psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília, DF: Liber Livro.

- Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica*. São Paulo, SP: Cortez.
- Morin, E. (1996). A noção do sujeito. In D. F. Schnitman (Ed.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Mozzer, G. N. (2012). *A relação entre literatura infantil e criatividade nos processos de ensino/aprendizagem na educação infantil. Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber Livros.
- Oliveira, A. M. C. (2017). *Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Oliveira, A. M. C. (2017). *Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve na sala de aula*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>
- ONU. (2006). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Disponível em http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao_pessoascomdeficiencia.pdf
- Osório, A. C. N. (2005). Inclusão escolar: Em busca de fundamentos na prática social. In *Ensaio pedagógicos*, (pp. 21-36), Brasília: MEC, SEESP.

- Padilha, A. M. L. (2017). Desenvolvimento Psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. *Revista Brasileira Educação Especial*, 23, 9-20. *Cadernos*, 5, 58-66.
- Pederiva, P. L. M., Barros, D., & Pequeno, S. (Eds.). (2018). *Educar na perspectiva histórico-cultural: Diálogos vigotskianos*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: Universitária.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (Eds.). (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers.
- Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: uma reflexão. *Em Aberto*, 18, pp.29-40.
- Raad, I. L. F., & Tunes, E. (2011). Deficiência como Iatrogênese. In A. Mitjans Martinez & M. C. V. R. Tacca (Eds.), *Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 15-45). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Rebelo, A. S. (2016). Política de inclusão escolar no Brasil (2003-2010). *Journal of Research in Special Education Needs*, 16, 851-854.
- Resende, A. P. R., & Vital, F. M. P. (Eds.) (2008). *A Convenção sobre direitos das pessoas com deficiência comentada*. Brasília, DF: SEDH/CORDE.
- Ribeiro, J. C. C. (2018). Deficiência intelectual e teorias sobre a mente: Será que tem alguém que não aprende? *Cadernos*, 5, 58-66.
- Robinson, D. N. (2010). Consciousness. The first frontier. *Theory & Psychology*, 20(6), 781-793.
- Rocha, R. (2013). *Nicolau tinha uma ideia* (17ed.). São Paulo, SP: Salamandra.

- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 289-298.
- Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista lusófona de Educação*, 40, 185-198.
- Rossato, M., Borges, F. T., & Cunha, R. (no prelo). Escolas inclusivas, professores inclusivos, estudantes incluídos: A democracia vista por dentro da escola.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 281-293.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2004). Rede de significações: Alguns conceitos básicos. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 23-33). Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4(2), 35-44.



- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Vitória, T. (1996). Emergência de novos significados durante o processo de adaptação de bebês à creche. *Coletâneas da ANPPEP*, 4(1), 111-143.
- Rossetti-Ferreira, M. C. Amorim, K. S., & Vitória, T. (1997). Integração família e creche – o acolhimento é o princípio de tudo. *Estudos em Saúde Mental. Ribeirão Preto, FMRP-USP*, 107-131.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Oliveira, Z. M. R. (2009). Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*, 20(3), 437-464.
- Santos, G. C. S. (2010). *Os impactos na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico com alunos que têm desenvolvimento atípico* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Santos, T. C. C., & Martins, L. A. R. (2015). Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>.
- Saviani, D. (2012). *Escola e democracia* (42ª ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Scorsolini-Comin, F., & Santos M. A. (2010). Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. *Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.* 20(3), 745-756.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2014). *Currículo em movimento da educação básica: Educação especial*. Brasília, DF: GDF/ SEEDF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2016). *Cadernos de matrícula do Distrito Federal 2016*. Brasília, DF: SEE/DF.

- SEESP/MEC. (2004). Educação inclusiva: A fundamentação filosófica (v.1). In M. S. F. Aranha. (Eds.). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial.
- Sierra, D. B., & Facci, M. G. D. (2011). A educação de pessoas com deficiência intelectual: Aprendizagem promove desenvolvimento. *Educação em questão*, 40(26), 128-150.
- Silva, D. N., Ribeiro, J. C. C., & Mieto, G. (2010). O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: Considerações da perspectiva histórico-cultural. In Maciel, D. A., & Barbato, S. (Eds.), *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (pp. 205- 220). Brasília, DF: UnB.
- Sforni, M. S. F. (2016). Um olhar para a alfabetização mediado por conceitos da teoria histórico-cultural. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, 19(3), 07-18.
- Silva, I. R, & Maciel, D. A. (2014). A escola como contexto de desenvolvimento: Contribuições da psicologia escolar educacional. In M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação* (pp. 267-298). Curitiba, PR: Juruá
- Souza, C. T. R. & Mendes, E. G. (2017). Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva de inclusão escolar no Brasil. *Educação Especial*, 23, 279-292.
- Souza, F. R. & Barbato, S. B. (2017). Revisão sistemática de estudos qualitativos brasileiros com pessoas diagnosticadas como deficientes intelectuais. *Interação em Psicologia*, 21, 66-77.
- Tunes, E., Tacca, M. C. V. R., & Bartholo Júnior, R. S. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, 126. 689-698.

- Valentim, F. O. D., & Oliveira, A. A. S. (2013). Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Diálogo Educ.*, 13(40), 851-871.
- Valentini, C. B, Gomes, R. B, & Bisol, C. A. (2016). Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Uma revisão sistemática da literatura. *Teias*, 17, pp. 125-142. doi:10.12957
- Valsiner, J, (1989). *Human development culture: The social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In W. de Graaf & R. Maier (Eds.), *Sociogenesis reexamined* (PP 47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. (A. C. Bastos, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vigotski, L. S. (1984). *A formação da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1989). *Problemas fundamentales de la defectologia contemporânea*. In L. S. Vygotsky. *Obras completas*. (p. 2-26). Habana: Pueblo y Educación,
- Vigotsky, L. S, 1869-1934. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (1ª ed., P. Bezerra, Tad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S., 1896-1934. (2010). *Psicologia pedagógica* (3ª ed., P. Bezerra, Trad.). São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas-V Fundamentos de defectologia*. Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago press.

Anexos

Anexo A – Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP IH – Comitê de Ética em Pesquisa

| LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA: | | | | | | | | | |
|--------------------------------|----------------------|----------|---------------------------|--|---------------|----------|--------------------|------------|--|
| Tipo ▾ | CAAE ▾ | Versão ▾ | Pesquisador Responsável ▾ | Comitê de Ética ▾ | Instituição ▾ | Origem ▾ | Última Avaliação ▾ | Situação ▾ | Ação |
| P | 80896317.7.0000.5540 | 2 | MARLENE PEREIRA CHAVES | 5540 - UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília | | PO | PO | Aprovado |   |

Termos de Compromisso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos realizando uma pesquisa sobre a “**Desenvolvimento Subjetivo de Estudantes com Deficiência Intelectual como mobilizador da Aprendizagem Escolar em contexto inclusivo**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Marlene Pereira Chaves**. A pesquisa tem o objetivo de compreender como o processo de desenvolvimento subjetivo destes estudantes pode mobilizar processos de aprendizagem escolar em um contexto inclusivo. Assim, gostaríamos de consultá-lo(a) sobre a possibilidade de colaborar conosco, autorizando seu(ua) filho(a) _____ a participar das seguintes etapas desta pesquisa: Dinâmica relacional através de atividade coletiva para mobilização dos estudantes a participar da pesquisa; Atividades individual com o intuito de analisar como está constituída a subjetividade individual do estudante; Atividade coletiva para promover experiências sociorrelacionais visando a mobilização da imaginação, criatividade, autonomia e autoria e atividade individual que objetiva analisar o movimento da subjetividade e perceber se houve novas organizações do sistema em relação à aprendizagem escolar.

A participação dele(a) na pesquisa não implica em riscos; caso aceitem, vocês receberão os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização do estudo. A participação da criança é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ela(e) será consultada(o) a respeito de sua vontade em participar, sendo livre para recusar-se; vocês podem retirar o consentimento ou interromper a participação da criança, a qualquer momento, o que não irá acarretar penalidade ou perda de benefícios.

Asseguramos que nomes das crianças não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação da criança ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa, Marlene Pereira Chaves, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. Se vocês tiverem qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (xx) xxxxx xxxx ou pelo e-mail marlene494@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que sua imagem som da voz e produções escritas, serão utilizados e analisados estritamente para fins acadêmicos, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades. Além disso, ao final da pesquisa, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura do responsável pelo participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

| |
|---|
| TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES |
|---|

Prezado (a) professor(a),

Convidamos você a participar da pesquisa “**O desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como mobilizador da aprendizagem escolar em contexto inclusivo**”, de responsabilidade da pesquisadora **Marlene Pereira Chaves**, aluna de mestrado da UnB. A pesquisa tem como objetivo compreender como o processo de desenvolvimento subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual pode mobilizar processos de aprendizagem escolar em um contexto inclusivo, levando em consideração a participação de alunos de anos iniciais do Ensino Fundamental incluídos em classes comuns da educação básica.

Acreditamos que a pesquisa se faz importante dada a necessidade de ampliar a compreensão acerca do fenômeno da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, refletindo sobre a prática pedagógica e fomentando a discussão sobre a articulação entre o desenvolvimento subjetivo e a aprendizagem escolar, com vistas a propor estratégias psicopedagógicas que viabilizem o reconhecimento do sujeito que aprende, contribuindo assim para a cultura do sucesso escolar e melhora das relações interpessoais no contexto educacional.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. A sua participação se dará por meio de **dinâmica conversacional (entrevista)** acerca de suas opiniões, sentimentos, vivências e indicações sobre os discentes que participarão desta pesquisa. As atividades ocorrerão na própria escola em que o(a) senhor(a) trabalha, em data e horário a combinar. Ressaltamos, ainda, que sua identidade será mantida em sigilo.

A coleta de dados será realizada por meio de: Dinâmica relacional através de atividade coletiva para mobilização dos estudantes a participar da pesquisa; Atividades individuais com o intuito de analisar como está constituída a subjetividade do estudante; Atividade coletiva para promover experiências sociorrelacionais visando a mobilização da imaginação, criatividade, autonomia e autoria, além de atividade individual que objetiva analisar o movimento da subjetividade e perceber se houve novas organizações do sistema em relação à aprendizagem escolar. A sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Para esclarecimento de qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá contatar a pesquisadora responsável – Marlene Pereira Chaves, através do telefone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo e-mail marlene494@gmail.com. Para contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, responsável pela aprovação desse projeto, endereçar e-mail a: cep_chs@unb.br

A equipe de pesquisa garante que a gravação de voz será utilizada e analisada estritamente para fins acadêmicos, e que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de novos encontros, que serão combinados de acordo com suas possibilidades, ao final da pesquisa. Além disso, uma cópia da versão final do trabalho será enviada à escola.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o (a) participante.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Autorizo o uso de áudio (minha voz) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito aos fins deste estudo. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento na participação desta pesquisa.

| | |
|-------------------------------|--|
| Dados do participante: | |
| Nome: | |
| Telefone: | |
| e-mail: | |

Local, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE ASSENTIMENTO

Olá, [nome da criança]! Meu nome é Marlene Pereira Chaves e sou aluna [do mestrado do Programa de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia] na Universidade de Brasília. Gostaria de saber se você quer participar da pesquisa que estou realizando. Os seus pais já permitiram. Nessa pesquisa, quero conhecer melhor você, saber como pensa, sente e age diante das diversas situações de aprendizagem na escola, vamos realizar atividades em grupo e alguns momentos somente com você, como desenho livre, recorte e colagem. Vamos pensar e realizar atividades com os seus colegas que contribuirão para que a sua escola fique melhor. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. O que pretendo é compreender como o desenvolvimento da subjetividade, dos sentimentos e emoções, podem colaborar no processo da aprendizagem escolar. Explicarei tudo o que precisar antes, durante e depois da pesquisa. Tudo o que conversarmos aqui será gravado ou filmado e mantido em segredo. Quando precisarmos falar deste estudo, na universidade, seu nome não será divulgado. Você pode escolher como gostaria de ser chamado quando eu for escrever ou falar sobre esta pesquisa (eu posso utilizar outro nome ou um apelido inventado por você, por exemplo). Eu guardarei com muito cuidado todo o material que produzirmos aqui nos dias em que passar realizando as atividades com você. Sua participação é voluntária. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Quando eu terminar de escrever sobre esta pesquisa, voltarei a conversar para eu contar o que aprendi com o que eu vi e ouvi sobre você e sua aprendizagem escolar, deixarei aqui uma cópia de meu trabalho. Um documento será assinado por seu responsável (pai, mãe, outro); uma cópia ficará comigo e a outra com ele(s).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - CEP/CHS.

Então, me diga, se você deseja participar da pesquisa: Sim () ou Não ()

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

Como quer ser chamado nas histórias que eu escrever sobre esta pesquisa? _____

Brasília, ____ de _____ de _____

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO RESPONSÁVEL PARA UTILIZAÇÃO DE
IMAGEM E SOM DE VOZ DE CRIANÇA PARA FINS DE PESQUISA**

Eu,

_____, na
qualidade de responsável, autorizo a utilização da imagem e som de voz de
_____, participante da pesquisa intitulada “**O
Desenvolvimento Subjetivo de Estudantes com Deficiência Intelectual como mobilizador
da Aprendizagem Escolar em contexto inclusivo**” sob responsabilidade de Marlene Pereira
Chaves, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília.

Estou ciente que a imagem e som de voz do(a) participante podem ser utilizados e
analisados somente para fins de pesquisa e em discussões acadêmicas relativas ao tema da
pesquisa. Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz do(a)
participante da pesquisa por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou
internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa, explicitadas acima. Tenho
ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens
e sons de voz são de responsabilidade do(a) pesquisador(a) responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa,
nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do participante pelo qual está sob minha
responsabilidade.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a)
responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável por

_____.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo B – Instrumentos de Pesquisa

| | |
|---|-----------|
| Instrumento 1: Entrevista com o estudante | Aluno(a): |
|---|-----------|

Você sabe o que é uma entrevista?

Vamos assistir um vídeo de uma entrevista?

Agora é a nossa vez, eu serei a entrevistadora e você o entrevistado, gravaremos um vídeo e depois vamos inverter os papéis.

Nesta atividade é importante explorar sentimentos e histórias passadas.

- 1- Quem é você?
- 2- Do que você gosta? Do que você não gosta?
- 3- O que sabe fazer? O que acha que não sabe fazer?
- 4- O que gostaria de aprender na escola?
- 5- Como é a sua escola e seus colegas? O que gosta? O que não gosta?
- 6- Como é a sua sala de aula? O que gosta? O que não gosta?
- 7- O que acha das tarefas/atividades escolares?
- 8- Como você se sente quando consegue fazer as tarefas sozinha? E quando não consegue?
- 9- Como você gosta de estudar?
- 10- O que você faz quando acha uma tarefa difícil? Exemplo.
- 11- Como você gostaria que fosse a sua escola?

Neste espaço vamos colar uma foto nossa

| | |
|---------------------------------------|-----------|
| Instrumento 2 – “Conte-me sobre você” | Aluno(a): |
|---------------------------------------|-----------|

NESTA FOLHA VOCÊ PODE ESCREVER TUDO O QUE GOSTARIA DE ME DIZER
SOBRE VOCÊ. VOU GOSTAR MUITO DE LHE CONHECER!

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| Instrumento 3: Produção Artística | Aluno(a): |
|-----------------------------------|-----------|

Iniciar a atividade mostrando a obra de Athos Bulcão (artista plástico famoso em Brasília) e conversar sobre sua história. Em seguida, realizar a atividade abaixo:

Imagine que você também é um artista famoso e que encomendaram duas produções artísticas para você:

A minha escola

A minha sala de aula

Instrumento 4 – Complemento de frases Aluno:

Vamos completar frases?



1- Eu gosto...



2- Me faz chorar...



3- Eu fico triste...



4- Tenho medo...



5- Tenho vergonha...



6- Fico muito feliz...



7- Eu amo...



8- Eu odeio...

* Inspirado em (Oliveira, 2017)



9- Adoro brincar com...



10- Não sei fazer...



11- Não gosto...



12- Minha maior dificuldade na escola...



13- Não posso falar...



14- É muito legal quando...



15- Acho muito difícil...



16- Fico irritado quando...



17- Minha família...



18- É fácil aprender quando...

| | |
|--------------------------------------|-----------|
| Instrumento 5: Linha da Vida Escolar | Aluno(a): |
|--------------------------------------|-----------|

O aluno(a) receberá um álbum contendo espaços que deverão ser divididos conforme o número de anos que já frequentou a escola. Por meio de desenhos, recortes, escrita, fotografias que revelem momentos importantes que viveram dentro da escola deverão construir uma história da vida escolar através da confecção deste material.

*Inspirado em (Rossato, 2009)

| | |
|-------------------------------------|--------|
| Instrumento 6: Oficinas de Produção | Aluno: |
|-------------------------------------|--------|

Registros de fotos/ vídeos e outras produções:

| |
|--|
| Instrumento 7: Caderno de memórias Aluno(a): |
|--|

O estudante receberá um caderno onde serão registrados através de escrita, desenhos ou outras formas os acontecimentos que ele considere importante ao final de cada encontro no decorrer do terceiro momento da pesquisa.



| | |
|-------------------------|-----------|
| Instrumento 8: Mudanças | Aluno(a): |
|-------------------------|-----------|

Nesta atividade, vamos usar o álbum da linha do tempo escolar para lembrar fatos ocorridos no ano passado e pensar sobre o momento atual.

| Contextos | No ano passado... | Agora... |
|--------------------|-------------------|----------|
| Minha família | | |
| Minha escola | | |
| Meus amigos | | |
| Minha professora | | |
| Minha sala de aula | | |

Agora, me conte o que pensa sobre estas mudanças, como você se sente neste momento?

*Inspirado em (Rossato, 2009)

Instrumento 9: Produção de história

Aluno(a):

Observe a imagem abaixo. O que você acha que ele quer dizer?
Escolha um tema para elaborar uma história.

