

## **A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual**

The subjective dimension of learning in students with intellectual disability

La dimensión subjetiva del aprendizaje en estudiantes con deficiencia intelectual

\* Marlene Pereira Chaves

Mestre pela Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.  
marlene494@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-7141-7706>

\*\* Maristela Rossato

Professora doutora na Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.  
maristelarossato@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-6457-9005>

*Recebido em 14 de fevereiro de 2018*

*Aprovado em 03 de junho de 2019*

*Publicado em 03 de julho de 2019*

### **RESUMO**

O objetivo desse artigo é analisar a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar em estudantes com deficiência intelectual, demarcando um posicionamento de reconhecimento das possibilidades de constituição e expressão do estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Teoricamente a discussão está fundamentada na perspectiva cultural-histórica do desenvolvimento humano a partir das contribuições de Vigotski sobre a deficiência e da Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey e colaboradores. A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, por meio da metodologia construtivo-interpretativa, pautada 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 com deficiência intelectual 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, entrevista, desenho, conte-me sobre você, linha da vida escolar, diálogo sobre cenas, complemento de frases lúdico e observação participante ativa. Por meio da análise das informações produzidas com as participantes, considera-se haver um processo de negação da condição do estudante como sujeito da aprendizagem escolar nas ações e relações pedagógicas desenvolvidas na escola. Para que o processo de aprendizado se consolide e mobilize novos recursos subjetivos capazes de promover o desenvolvimento do estudante, novas ações e relações de ensino e aprendizagem precisam ser concebidas.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Deficiência intelectual; Sujeito; Aprendizagem escolar.

## ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the subjective dimension of school learning in students with intellectual disability, outlining the recognition of possibilities of constitution and expression of the student as a subject of their own process of learning and development. Theoretically, the discussion is based on the cultural historical perspective of human development departing from Vigotski's contributions about the disability and the Theory of Subjectivity developed by González Rey and collaborators. The research developed was done from a qualitative standpoint, using the constructive-interpretative methodology, 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 with intellectual disability of the third year of Elementary School in an inclusive classroom in a public school of Distrito Federal. The information was organized through specific instruments that facilitated the expression of the participants: conversational dynamics, interviews, drawings, tell me about you forms, school lifeline, phrase complement and active participant observation. Through the analysis of information produced with the participants, we consider the existence of the negation of the condition of the student as subject of his/her own school learning within the actions and pedagogic relations developed in school. In order to consolidate the learning processes towards the mobilization of new subjective resources capable to promotes student development, new teaching-learnig actions and relationships must be conceived.

**Keywords:** Subjectivity; Intellectual disability; Subject; School learning.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la dimensión subjetiva del aprendizaje escolar en estudiantes con deficiencia intelectual, demarcando un posicionamiento de reconocimiento de las posibilidades de constitución y expresión del estudiante como sujeto de su proceso de aprendizaje y desarrollo. Teóricamente, la discusión está fundamentada en la perspectiva cultural-histórica del desarrollo humano a partir de las contribuciones de Vigotski y sus contribuciones sobre la deficiencia, además de la Teoría de la Subjetividad desarrollada por González Rey y colaboradores. La investigación desarrollada fue de naturaleza cualitativa, la cual se llevó a cabo a través de la metodología constructivo-interpretativa, pautada en las relaciones dialógicas entre el investigador y los participantes, así como el énfasis de la importancia de la singularidad de los procesos de investigación y concibiendo la producción del conocimiento en el proceso constructivo-interpretativo. La investigación se realizó con dos participantes con deficiencia intelectual del tercer año de la Educación Primaria/Enseñanza Básica en sala de clase inclusiva de una institución educativa pública del Distrito Federal. La producción de las informaciones se hizo por medio de instrumentos promotores de la expresión de los participantes: dinámicas de conversación, entrevista, dibujo, cuénteme sobre usted, línea de la vida escolar, complemento de frases lúdicas y observación participante activa. Por medio del análisis de las informaciones producidas con los participantes, consideramos la existencia de la negación de la condición de sujeto del aprendizaje escolar en las acciones y relaciones pedagógicas desarrolladas en la escuela, siendo fundamental que la misma exista para que

el proceso de aprendizaje se consolide y conduzca a su vez, nuevos recursos subjetivos promotores del desarrollo.

**Palabras clave:** Educación Especial; autismo; Inclusión educativa

## Introdução<sup>1</sup>

A escola contemporânea tem, gradativamente, ampliado a proposta e o compromisso de educar a todos, alicerçada no respeito à diversidade humana, embora ainda se depare com muitas adversidades. Nesse contexto, a inclusão escolar das pessoas com deficiência se faz cada vez mais presente, 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, 1988, art. 205; MEC/SEESP, 2005).

A inclusão escolar vislumbra uma abertura aos desafios e avanços de um novo tempo, que busca desconstruir os vínculos de segregação do passado e compreender que a escola é um espaço privilegiado de relações com o outro, que é essencialmente diferente e singular. Neste sentido, Mantoan nos esclarece que:

O ensino inclusivo não celebra a diferença, mas a questiona. O professor não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, está atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2013, p.113).

Os estudos sobre a subjetividade na perspectiva cultural-histórica<sup>2</sup> que vêm sendo desenvolvido por Gonzalez Rey e colaboradores, contribuem com novos aportes teóricos para novas inteligibilidades sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, de modo especial ao reconhecer e valorizar a dimensão subjetiva da aprendizagem, sinalizando a presença de processos e formações essenciais que devem orientar a organização das ações e relações pedagógicas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo, demarcando um posicionamento de reconhecimento das possibilidades de constituição e expressão do estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é decorrente de resultados parciais de pesquisa de Mestrado, realizado pela primeira e orientado pela segunda autora (CHAVES, 2019).

<sup>2</sup> Cultural-histórica é o termo utilizado por González Rey visando ser mais fiel aos escritos em russo de Vigotski. A expressão histórico-cultural é usualmente utilizada nas traduções em espanhol e português.

Reconhecer a escola como um contexto inclusivo de aprendizagem escolar para as crianças com deficiência intelectual implica em reconhecer o direito dos estudantes que foram historicamente excluídos deste espaço ou desfavorecidos. De acordo com González Rey e Mitjáns Martínez (2017) ao assumirmos uma perspectiva inclusiva também nos responsabilizamos por modificações da escola, promovendo, principalmente, a alteração de elementos que tradicionalmente têm sido essenciais como a padronização e a homogeneização do ensino baseados em critérios subjacentes de universalidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A perspectiva cultural-histórica do desenvolvimento humano, gera bases teóricas que nos possibilitam reconhecer que as ações e relações pedagógicas podem resultar em novas possibilidades de aprendizagem no contexto educacional ao considerar que o homem se constitui em práticas sociais e históricas, a partir de sua inserção em contextos culturais (ROSSATO, MATOS e PAULA, 2018). Essa perspectiva também nos dá suporte para significar a concepção de deficiência que utilizamos no presente artigo, lançando mão das contribuições de Vigotski, de modo especial em relação à Defectologia (1997)<sup>3</sup>.

Sobre as crianças com deficiência intelectual, Vigotski (1997) afirma que essa denominação surgiu para designar o grupo de crianças que, de acordo com a média, apresentavam um desenvolvimento atrasado e, no processo de aprendizagem escolar, manifestavam 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 é 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 interação cultural quando o caminho direto está impedido.

---

<sup>3</sup> Vigotski se referiu ao termo defectologia, porque era a palavra utilizada no século XX, quando o autor produziu os textos. No atual contexto o termo é equivalente à expressão deficiência.

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, tanto da família quanto dos profissionais, que podem dificultar a promoção da aprendizagem escolar. Os modelos biomédico e social da deficiência 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 defende 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).

A compreensão da deficiência, de modo particular a deficiência intelectual, se modificou historicamente. Por meio da Declaração de Montreal (2004) foi consagrado a substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, visando diferenciá-las. 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 em relação ao desenvolvimento das potencialidades dessa pessoa, em suas possibilidades de se constituir sujeito.

As modificações na terminologia foram sinalizadas pela AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), em sua edição mais recente, publicada em 2010, onde o termo Retardo Mental foi alterado para Deficiência Intelectual. 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). A partir de 1992, a deficiência intelectual passou a ser concebida como condição possível de ser melhorada com prestação de suporte (LEIJOTO; KASSAR, 2017).

Os fundamentos que orientam os profissionais da área da saúde na identificação de critérios para o diagnóstico de deficiência intelectual, buscam orientações no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico), que, em sua 5ª edição, o termo Retardo Mental foi substituído por Deficiência Intelectual, enquadrando-se dentro dos Transtornos do Neurodesenvolvimento. Com essa mudança, temos, como características, déficits no

desenvolvimento que acarretam prejuízo no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, manifestando-se antes da idade escolar (LEIJOTO e KASSAR, 2017).

## **A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual**

O espaço escolar é reconhecido como privilegiado para a valorização da diversidade e fator de aprendizagem e desenvolvimento. Cabe destacar, que todos se beneficiam quando a singularidade do estudante é reconhecida na direção de suas possibilidades de se constituir como sujeito da aprendizagem escolar. Ao reconhecermos a singularidade do estudante, essa deve assumir uma direção de promoção do seu desenvolvimento e não de valorização das limitações impostas pela deficiência. Nessa singularidade, há linhas muito tênues entre a atipicidade que impede o desenvolvimento e as vias que podem ser promovidas para que novos caminhos de desenvolvimento se consolidem. Cabe ressaltar que uma deficiência não contém inscrita em si mesma o prognóstico do desenvolvimento, uma vez que esse é tensionado por diversos fatores, dentre eles a produção simbólico-emocional gerada pela própria pessoa sobre sua condição de deficiência, constitutiva de sua subjetividade.

A produção simbólica-emocional gerada nas experiências escolares, que podem se constituir como mobilizadoras ou como entraves ao processo do aprender, define a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar. Reconhecemos que as experiências de aprendizagem escolar que podem ser mobilizadoras de uma produção subjetiva favorecedora do desenvolvimento são promotoras de uma postura ativa do estudante em relação ao conhecimento, buscando relações entre eles e as experiências vividas, que se caracterizam essencialmente pela geração de ideias próprias sobre o que foi estudado e que transcende a apropriação da informação. Ambas as formas de aprendizagem são desejáveis – geração de ideias próprias e apropriação das informações - porque contribuem significativamente para o processo de constituição da subjetividade na direção da constituição do estudante como sujeito do processo, evidenciando uma nova maneira de expressão da relação aprendizagem-desenvolvimento na perspectiva cultural-histórica (MITJÁNS MARTINEZ, 2012a, 2012b; MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

Uma educação que reconheça o valor da dimensão subjetiva da aprendizagem precisa estar fundamentada na concepção dialética do desenvolvimento, com clara distinção entre os planos natural e cultural. Reconhecer o que é próprio de uma deficiência e o que são os limites produzidos culturalmente pode tornar-se balizador de ações e relações pedagógicas efetivamente inclusivas (CUNHA e ROSSATO, 2015). Nossa cultura está destinada às pessoas que possuem todos os órgãos: mãos, olhos, ouvidos e certas funções cerebrais. Quando surge diante de nós uma pessoa que se distancia do tipo humano normal e apresenta uma deficiência na organização psicofisiológica, vão sendo adaptadas técnicas e recursos 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. Assim, caminhos indiretos são construídos, evidenciando que o desenvolvimento cultural 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 (VIGOTSKI, 1997, p. 186, tradução nossa).

Para o autor, as 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 estudantes. 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 transformados para se constituírem em funcionamento psíquico.

O estudo de Silva, Ribeiro e Mieto (2010, p. 206) sobre o aluno com deficiência intelectual na sala de aula também coaduna com a compreensão apresentada, quando afirmam que “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 e pedagógicas, mais potencializada

será a produção simbólico-emocional constitutiva da subjetividade do estudante com deficiência intelectual no contexto inclusivo de aprendizagem.

### **O valor heurístico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**

O valor heurístico da subjetividade na perspectiva cultural-histórica se firma no valor que a história e a cultura assumem para cada indivíduo, por meio de suas produções simbólico-emocionais – capacidade humana das emoções adquirirem um caráter simbólico -, pois a forma como cada um pensa, sente e age diante das situações da vida, são peculiares e balizadoras de seus processos de desenvolvimento. O estudante, reconhecido em seus processos singulares, encontra possibilidades de se constituir sujeito da aprendizagem, condição do seu desenvolvimento psíquico e subjetivo (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017a).

A proposta de González Rey e colaboradores relativa à subjetividade na perspectiva cultural-histórica, 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 e BRANCO, 2005).

Avançando nessa construção teórica, defendemos que não existe a passividade como indivíduo estático, pois sempre há produções subjetivas que assumem direções distintas, seja reforçando a aparente passividade, seja abrindo novas vias de desenvolvimento. Assim, 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. Os sentidos subjetivos, como produções simbólico-emocionais, possibilitam que se represente o envolvimento do sujeito em uma experiência. Cada uma dessas produções se evoca de forma recíproca, sem que uma seja causa da outra, provocando constantes e imprevisíveis desdobramentos que levam a novas configurações de sentido subjetivo (MITJÁNS MARTINEZ e GONZÁLEZ REY, 2017).

A subjetividade é concebida em dois níveis diferentes, mas que estão estreitamente inter-relacionados em suas configurações subjetivas: individual e social. Assim, 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.

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. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) evidenciam que o exercício da condição de sujeito na aprendizagem implica também um posicionamento próprio, singular dele no processo. Contudo, as atitudes de superproteção e a falta de exigência e de limites para os estudantes com deficiência intelectual 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.

## **Metodologia Construtivo-Interpretativa**

A pesquisa<sup>4</sup> desenvolvida foi de base qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005) que defende a legitimação da singularidade, valoriza o diálogo entre pesquisador e participantes e, principalmente, reconhece o conhecimento como um processo construtivo-interpretativo, tecido da dinâmica teórico-empírica, que acompanha toda a pesquisa. Nesse sentido, as vivências e concepções sociais, históricas, culturais e, principalmente, epistemológicas do pesquisador, conforme preveem Rossato e Mitjáns Martínez (2018) acerca do assunto, encontram possibilidade de atuar a partir de uma base teórica sólida em diálogo com o campo empírico da pesquisa.

## **Participantes**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de anos iniciais do Ensino Fundamental que atende aproximadamente 1.360 alunos na faixa etária de 6 meses a 14 anos, distribuídos entre creche, período integral de 10 horas, educação infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Especial (classes de Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista). As atividades de pesquisa foram realizadas em vários

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília e cumpriu todos os procedimentos exigidos, bem como as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termos de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz e Termo de Assentimento (crianças).

espaços escolares, contudo, ocorreram com mais frequência na sala de aula e na sala de apoio que foi utilizada para os encontros individuais.

Participaram da pesquisa 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 das alunas, converteram-se em fontes complementares de informações que auxiliaram na compreensão da subjetividade individual delas. A escolha das participantes foi feita mediante a indicação da professora do atendimento educacional especializado, conforme os seguintes critérios: 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.

### **Instrumentos**

Os instrumentos, na metodologia construtivo-interpretativa, são reconhecidos como sistemas ou dinâmicas conversacionais que assumem a centralidade em todos os momentos da pesquisa, agindo como favorecedores da expressão do participante e posicionando o pesquisador de forma ativa na pesquisa. As dinâmicas conversacionais que permearam a maioria dos instrumentos, motivam tensionamentos que levam os participantes a se posicionarem, muitas vezes, de forma inédita e gerarem novas possibilidades de expressão (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Foram utilizados instrumentos observacionais, orais e outros em que as crianças fizeram seus próprios registros, originando um material com potencial para gerar novos campos de inteligibilidade diante dos processos simbólico-emocionais diferentes que constituíam as configurações subjetivas de cada participante, conforme descritos a seguir.

A observação participante foi utilizada ao longo de toda a pesquisa como recurso de interlocução com as informações produzidas pelos demais instrumentos na produção e consolidação dos indicadores formulados no processo. Destaca-se o valor dos registros reflexivos da pesquisadora, no ato da produção das informações, para o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza teórico-empírica. A *observação participante* no contexto escolar é um recurso que possibilita identificar experiências mobilizadoras de novos sentidos subjetivos.

Como instrumentos de expressão oral, a *entrevista* foi realizada com a família e com a criança, visando estabelecer o diálogo entre pesquisadora e participantes, abordando

temas relativos à experiência escolar. No caso das entrevistas realizadas com as famílias também foram explorados aspectos da dinâmica familiar, da história de vida do filho e da qualidade das experiências de vida diária. A dinâmica *conte-me sobre você* objetivou a compreensão das formações do sistema de relações mais próximas da criança, do seu contexto cultural e social e da própria história de vida. Destacamos que a expressão oral também foi mobilizada nos instrumentos, sempre na perspectiva de se promover as dinâmicas conversacionais.

O instrumento de registro utilizado pelas participantes foi o *desenho*, onde buscou-se a expressão das percepções das estudantes sobre a escola, a sala de aula e demais 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). O *complemento de frases lúdico* foi utilizado para identificar processos e formações configurados subjetivamente e caracteriza-se por frases curtas, acompanhadas de imagens que foram preenchidas pelas participantes da pesquisa. O diálogo sobre cenas, manifestou a intenção de favorecer a expressão da imaginação e da criatividade, por meio da apresentação de diversas imagens do cotidiano escolar possibilitando a mobilização de reações espontâneas e o posicionamento das participantes.

A *linha da vida escolar* foi criada por Rossato (2009), por meio do qual o estudante é estimulado a reconstruir sua trajetória escolar e demarcar os episódios considerados significativos no decorrer da sua escolarização com bases em registros fotográficos de atividades escolares ou outros materiais que a família possa ter guardado. As informações produzidas por meio desse instrumento foram contrastadas com as informações da *análise documental* que se constituiu em fonte rica e fidedigna de informações possibilitando o resgate da historicidade e permitindo conhecer, a partir dos registros, as mudanças e alterações ocorridas na história escolar de cada participante da pesquisa.

## **Análise e Discussão das Informações**

A análise das informações na metodologia construtivo-interpretativa rompe com a dicotomia teórico e empírico, considerando o conhecimento como uma produção humana. Assim, a construção de modelos teóricos é influenciada pela teoria geral do pesquisador

sobre o tema estudado, sendo traduzida como uma produção própria, possibilitada pelo processo construtivo-interpretativo (ROSSATO e MITJÁNS MARTINEZ, 2013). Para analisar a constituição da subjetividade individual das estudantes, foram produzidas informações que, por meio da análise do pesquisador, possibilitaram a construção de indicadores e hipóteses como serão apresentados no decorrer dessa sessão. Um indicador é sempre uma construção cujo significado possibilita uma articulação simultânea de informações, que vão ganhando significado no processo de produção das informações no decorrer da pesquisa (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Vale destacar que a busca pela compreensão da constituição da subjetividade inclui conhecer as dinâmicas relacionais do aluno com o professor, 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. A seguir, serão apresentados dois casos de estudantes com deficiência intelectual que nos possibilitaram refletir sobre o valor heurístico da dimensão subjetiva envolvida na aprendizagem escolar. A pesquisa constituída por estudantes com deficiência intelectual tem como desafio muitas vezes, os limites gerados pelo comprometimento da linguagem no processo de produção das informações, desafiando a pesquisadora ao reconhecimento de outras formas de expressão como os gestos, atitudes e expressões corporais. A utilização de figuras representando emoções, também auxiliaram a compreensão dos sentimentos em relação ao contexto escolar expressos pelas participantes.

### **A participante Gegê**

Gegê é uma criança que, no momento da pesquisa, estava com 9 anos de idade e possuía diagnóstico de deficiência intelectual. Estava cursando o 3º ano do Ensino Fundamental pela segunda vez e encontrava-se em processo de alfabetização. Gegê frequentava a mesma escola há 4 anos, se expressava com certa facilidade e demonstrava boa receptividade à pesquisadora, evidenciada pelos sorrisos e pelas brincadeiras ocorridas nos encontros. Segundo informações da mãe, a criança havia nascido com um problema de saúde e cresceu com excesso de cuidados pelos adultos, apresentava baixa estatura para a idade, evidenciando dificuldades de aprendizagem apenas no contexto escolar, pois interagiu normalmente em outros ambientes.

A estudante havia sido avaliada por meio de testes psicológicos, sendo que os resultados indicaram um atraso psicolinguístico ou déficit sensorial. Outro teste indicou nível abaixo da média para a idade e, no relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, também se afirma que, naquela ocasião, não foi possível aplicar os demais testes psicológicos devido à dificuldade de compreensão e de atenção da estudante. Contudo, de acordo com o documento, 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.

### **A dimensão subjetiva da aprendizagem escolar constituída em Gegê**

Ao longo dos contatos realizados com Gegê, que ocorreram semanalmente por três meses, de forma individual, observou-se que o significado que atribuía à aprendizagem estava relacionado à cópia e na letra cursiva das atividades que eram colocadas no quadro pela professora. Ao ser questionada sobre o que não sabia fazer, ela não apontou nada em específico, porém reconheceu-se em processo de aprendizagem ao relatar: *“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”*. (Entrevista).

Em relação à função da escola, afirmou: *“todo mundo tem que aprender, todo mundo tem que ensinar o coleguinha, todo mundo tem que ajudar o coleguinha”* (Entrevista). Gegê percebia a sua escola como um espaço muito grande e que, para acessar a sala de aula, precisava subir muitas escadas. Quando foi solicitado que ela fizesse o desenho de sua escola e da sala de aula, ela destacou as janelas, a porta, o teto e o quadro negro, enfatizando os brinquedos e uma árvore que visualizava da janela. Ela também reconheceu, ao narrar a sua produção artística, que suas atividades eram diferentes e que tinha dificuldades em realizar as tarefas do quadro, porém, se sentia bem quando conseguia acompanhar a turma. 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 pode impedi-las de empreendê-la, uma vez que as operações intelectuais ficam bloqueadas por emoções que impedem a criança de se tornar sujeito da operação

intelectual. Conseguir fazer as atividades como os demais colegas era sinônimo de pertencimento ao grupo do qual fazia parte. As análises das informações produzidas com Gegê nos indicam que, apesar de reconhecer suas dificuldades em fazer atividades como os demais colegas, ela se colocava em posição ativa diante das possibilidades de aprendizagem, demarcando em seus relatos que estava aprendendo. Em sua trajetória escolar não foi evidenciada muitas recordações, pois quando solicitada a refletir sobre suas memórias escolares, lembrou apenas dos nomes de seus professores, identificando o ano de escolaridade que havia cursado com cada um. O momento escolar mais significativo havia sido uma dança para a apresentação na festa junina, porque os ensaios eram frequentes, segundo ela. Consideramos que essa experiência da dança pode ter possibilitado que vivenciasse espaços de pertencimento nos quais suas dificuldades não estavam em evidência, fazendo algo em condições de igualdade com os demais.

Na observação de outros espaços escolares, fora da sala de aula, como no refeitório, onde os estudantes de diversas turmas se encontravam na hora do lanche, observou-se que ela estava sempre acompanhada dos colegas, o que acontecia também no horário do recreio. A participante também relatou por meio das dinâmicas conversacionais, que gostava de ficar na escola e que se sentia triste quando ninguém a chamava para passear, pois amava brincar e estudar. Dessa forma, Gegê percebia e valorizava a escola como um espaço de interação social indicando o valor de fazer parte de um grupo, de ser conhecida e aceita no ambiente escolar. A escola como espaço social de pertencimento possibilita o resgate da cidadania e o engajamento de todos em relações simétricas com os seus colegas (GONZÁLEZ REY, 2015).

A produção subjetiva de Gegê em relação ao ambiente educativo nos fez refletir sobre a sua condição de pessoa com deficiência intelectual inserida na escola: “a criança não sente diretamente seu defeito, percebe as dificuldades que resultam desse defeito” (VIGOTSKI, 1989, p.24). A produção dos sentidos subjetivos pela criança nas situações escolares contribui para a sua condição de sujeito da aprendizagem, ou não, 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).

Ao realizar o instrumento diálogo sobre cenas, percebeu-se que, Gegê elaborava uma história, enfatizando suas vivências. Na última ficha, havia um espelho fixado, 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 questionada, Gegê silenciou diante de si mesma e, após um tempo, disse que estava feliz do seu jeito e não desejaria mudar nada. Interessante notar que a estudante é uma criança que se expressa oralmente com certa desenvoltura, no entanto, falar de si mesma foi um processo que lhe causou desconforto.

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. Outro aspecto que mereceu destaque foram as reiteradas vezes que afirmou “*sou esquecida*” ao longo da pesquisa, sempre que encontrava alguma dificuldade para responder ou realizar algo. Embora tenha afirmado que não mudaria nada em sua aparência, o que é muito positivo como critério de auto aceitação, as reiteradas afirmações de esquecimento ao longo da pesquisa e o incômodo gerado pela percepção familiar de uma criança com idade inferior, nos indicam que Gegê tem desenvolvido estratégias de sobrevivência às suas dificuldades, como pode também ser observado em seu desejo de aprender escrever, como sinônimo de aprendizagem. A produção subjetiva envolvida nessas ações nos sinaliza como a produção simbólico-emocional produzidas no contexto escolar e em outros espaços sociais, vem sendo tensionada uma vez que não tem conseguido atender o esperado e desejado pela escola e pela família, impedindo-a de expressar o que realmente sente e pensa.

Em relação à aprendizagem escolar destaca-se as reflexões da participante no complemento de frases lúdico, ocasião em que demonstrou uma atitude positiva, separando as limitações da aprendizagem escolar de outras aprendizagens, afirmando que a sua maior dificuldade na escola era somente aprender e fazer as tarefas, evidenciando um valor social muito superior de pertencimento à escola.

*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.*

Fonte: Complemento de frases lúdico/ Dinâmica conversacional (CHAVES, 2019)

O envolvimento emocional de Gegê com a escola não corresponde às expectativas que a mesma tem em relação à sua aprendizagem, pois, para ela, o valor social da escola vai muito além de aprender e de realizar as tarefas, e ficar em silêncio para uma criança que se diz *faladeira*, são fatores de tensão para que a aprendizagem aconteça no ambiente escolar. Afirmar que a maior dificuldade na escola é só aprender nos sinaliza como as experiências de aprendizagem, traduzidas por ela como tarefas, tem se tornado distantes de suas possibilidades de envolvimento com o aprender, revelando processos que ainda se distanciam de uma efetiva inclusão na escola. Gegê está na escola, mas não está efetivamente envolvida com processos de aprendizagem que possam ser reconhecidos como promotores de seu desenvolvimento.

Ao analisarmos os indicadores produzidos no processo construtivo-interpretativo por meio das informações – posicionamento ativo para a aprendizagem, valorização do pertencimento e do reconhecimento do grupo, desenvolvimento de estratégias de sobrevivência às suas dificuldades, dissonância entre seu envolvimento emocional e as expectativas que a escola tem em relação à aprendizagem – construímos a hipótese de que a possibilidade de se constituir sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento estava sendo negada para Gegê pela natureza das experiências vivenciadas. Ela está na escola, tem boas relações sociais, porém tem ficado à margem de experiências de aprendizagem que poderiam efetivamente representar alguma diferença ao seu desenvolvimento.

### **A participante Rosa**

Rosa estava com 8 anos e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental no momento da pesquisa, apresentava timidez e respondia somente o que lhe era solicitado. Entretanto, expressava-se muito com o olhar, era observadora e percebia pequenos detalhes do cotidiano da pesquisa. Rosa encontrava-se em processo de alfabetização, reconhecendo as letras do alfabeto e apresentando leitura de palavras simples.

A confirmação do diagnóstico de Deficiência Intelectual ocorreu no contexto escolar, com base nos relatórios médicos, em que especificava que a estudante apresentava atraso no desenvolvimento neuropsicomotor inerentes à Síndrome da Deleção<sup>5</sup>. A estudante foi avaliada pela equipe de apoio à Aprendizagem, culminando com a elaboração do relatório

---

<sup>5</sup> A Síndrome de Deleção, de acordo com o relatório médico da participante (Rede Sarah, 2017), tem fenótipo clínico variado, geralmente composto por agravo cognitivo, hipotonia muscular, epilepsia, malformação cerebral, oftalmopatia e anomalias menores.



de Avaliação e Intervenção Educacional, pois estava com dificuldade de aprendizagem e trocava fonemas na fala. Em seu histórico escolar, constava que a estudante havia frequentado a estimulação precoce na rede pública de ensino desde os 6 meses de idade e, em seguida, iniciou a escolarização na educação infantil.

A indicação de Rosa para participar da pesquisa ocorreu de forma similar ao caso de Gegê, sendo também indicada pela professora do AEE. A mãe foi receptiva ao convite da pesquisadora e no encontro realizado na instituição educativa ficou confirmada a participação da estudante neste estudo, no qual informou também alguns episódios do desenvolvimento biológico e social da criança: o atraso no desenvolvimento foi percebido nos primeiros meses de vida, pois Rosa nasceu prematura, demorou a andar, falar e não apresentava bom equilíbrio motor. Segundo a genitora, 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 era reconhecida pela família como uma menina alegre, carinhosa e muito observadora, ajudava nas tarefas da casa e tem uma irmã mais nova, com quem brincava na maioria das vezes. 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 levava para casa, a mãe manifestou preocupação ao contar que a criança não consegue realizá-las sozinha e que as cobranças da escola inclusive a fazem refletir sobre o futuro da filha naquele contexto.

### **A dimensão subjetiva da aprendizagem escolar constituída em Rosa**

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 corporais. Nas primeiras conversas com a participante, na maioria das vezes, suas respostas se limitavam à expressão *porque sim*. No entanto, no decorrer das dinâmicas conversacionais promovidas entre pesquisadora e estudante, gradativamente começou a haver alguns posicionamentos, às vezes mediados por imagens de expressões faciais e 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.

O interesse pelas brincadeiras no ambiente escolar também foi demonstrado na dinâmica conversacional e nas suas expressões no complemento de frases lúdico, principalmente quando lhe foi solicitado que relatasse do que mais gostava de fazer na escola. Quando questionada sobre o que gostaria de aprender naquele espaço a resposta confirmou o brincar e os brinquedos como algo que ela mais gostava na sala de aula e na escola. No ato de brincar as diferenças com os colegas são amenizadas, tornando-o um lugar seguro.

*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.*

Fonte: Dinâmica conversacional (CHAVES, 2019)

Para favorecer a construção da linha do tempo, 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 realizada a atividade, tendo-se promovido uma dinâmica conversacional que confirmou o ato de brincar como uma das atividades mais significativas em sua trajetória escolar nos indicando uma vinculação com a brincadeira como base do valor afetivo atribuído à escola. Vale destacar que nas expressões de Rosa não houve vinculação da brincadeira com a aprendizagem curricular, fato também observado na dinâmica da sala de aula pela pesquisadora.

Outro aspecto observado na produção subjetiva de Rosa, refere-se ao processo de aquisição da escrita. Sobre esse assunto, Bordignon e Paim (2015) afirmam 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. Rosa revelou oralmente as seguintes impressões sobre a escrita no complemento de frases: não sei fazer *letra cursiva*; minha maior dificuldade na escola *escrever*; acho muito difícil *fazer a tarefa* [referindo-se às atividades do quadro]. A pressão pela conquista da escrita cursiva, e a realização de tarefas de copiar e reproduzir como forma de alfabetização, evidenciam uma escola ainda enraizada em práticas pedagógicas que não

mobilizam a criança para a compreensão do valor social da escrita, considerando-a como um ato em si mesmo.

Rosa evidenciou a pressão que sentia em relação à aprendizagem escolar com a escrita da letra cursiva e com a realização das tarefas, ao solicitar à professora do AEE para comunicar à professora regente que ela não sabia escrever dessa forma. Além disso, na narrativa sobre o desenho da escola e da sala de aula, ela destacou que não conseguia fazer as tarefas utilizando a letra cursiva e considerou importante ressaltar esse fato. Mereceram destaques 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 com o indicador anterior, nos sinalizam o valor que atribuía à conquista da escrita cursiva e do cumprimento do protocolo de tarefas como condição para a aprendizagem escolar e de se perceber incluída no processo de aprendizagem da turma.

Rosa se relacionava bem com os colegas da sua turma e, inclusive por sua iniciativa, cumprimentava os que conhecia de outras turmas. Ela também sinalizou ser receptiva à presença do outro, como expressou no complemento de frases: “É fácil aprender quando *alguém ajuda*” e, ao ser questionada sobre o que havia de bom na sua escola ela expressa: “*meus amigos, minha professora*”. Outro fator que chamou a atenção foi o interesse pelos momentos das refeições, relatando que gosta de ajudar a mãe a cozinhar e que um dos lugares preferidos na escola era o refeitório, espaço social onde as dificuldades na aprendizagem não eram evidenciadas.

*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.*

A escola foi percebida como um ambiente de aprendizagem mútua, onde a professora ajudava a todos e um colega ajudava o outro. O valor da presença do outro, fosse o colega, o professor, a mãe, a pesquisadora, nos indicam como Rosa se sentia segura e apoiada com a presença do outro no 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”.

Ao analisarmos os indicadores produzidos no processo construtivo-interpretativo por meio das informações – vinculação com a brincadeira como base do valor afetivo atribuído à escola; conquista da letra escrita cursiva e do cumprimento do protocolo de tarefas como condição para a aprendizagem escolar; segurança e apoio com a presença do outro em seu contexto escolar e familiar –, encontramos formações que caminham na mesma direção do que havia sido identificado na primeira participante, ou seja, a possibilidade de se constituir sujeito de sua aprendizagem e desenvolvimento estava sendo negada para Rosa no espaço da escola, mesmo que se sentisse apoiada e segura no ambiente escolar. Para González Rey (2012), é fundamental que exista possibilidades de posicionamentos do estudante como sujeito para que o processo de aprendizado se consolide – o sujeito ativo é o sujeito construtor, que produz sentido naquilo que aprende.

### **Considerações Finais**

A concepção da escola, suas representações dominantes e a resistência às mudanças, ainda se constituem em barreiras que dificultam o avanço da inclusão escolar. O discurso dos direitos e das diferenças não sustentam a efetividade da educação inclusiva, na qual aprendizado e desenvolvimento devem avançar conjuntamente. Nesse estudo, defendemos que, embora a compreensão da deficiência tem sido ressignificada, apontando para o reconhecimento da pessoa para além do defeito, ainda há muito o que fazer para que a inclusão efetivamente esteja voltada à constituição do estudante como sujeito do seu processo de aprendizagem. Reconhecemos que tem havido alguns avanços na tendência de se considerar a impossibilidade do estudante com deficiência intelectual de dominar o conhecimento científico, bem como tem havido processos de subversão à compreensão do diagnóstico e do tratamento como solução para adequação ao sistema escolar, mas ainda é muito prevalente a patologização e a negação do estudante com deficiência em suas possibilidades de constituir-se sujeito da aprendizagem.

Consideramos que uma das contribuições relevantes dessa pesquisa foi abrir o diálogo sobre os efeitos nocivos ao desenvolvimento quando o estudante com deficiência é impedido de se tornar o sujeito da sua aprendizagem. Defendemos a necessidade premente de 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 as singularidades de cada um. Desconstruindo atitudes paternalistas e assistencialistas, inclusive dos atores escolares e demais estudantes, poderemos avançar

no verdadeiro pertencimento ao contexto escolar. A sala de aula deve se constituir em um espaço aberto, que promova a reflexão e a produção, desafiando o estudante e provocando posicionamentos, pois é no desenvolvimento de caminhos próprios de subjetivação que pode emergir o estudante como sujeito.

Outro importante aspecto se refere ao espaço dialógico proporcionado pela escuta ao estudante no transcórre da pesquisa. Crianças com deficiência intelectual dificilmente conseguem se expressar no espaço adulto, o qual pensa ser necessário tomar decisões por elas. Os encontros permitiram um momento imprescindível de diálogos com a pesquisadora, favorecidos pelos instrumentos utilizados e pelas observações das reações das participantes, dos gestos, olhares e expressões corporais que também mostram o que a criança quer comunicar, legitimando a sua importância no processo da pesquisa. Neste sentido, o olhar sensível e a presença do afeto nas relações são primordiais para compreender a criança em sua singularidade. Ademais, a deficiência precisa ser analisada em cada caso, pois em si não representa uma configuração subjetiva, mas pelo o que é gerado no tensionamento entre os processos da vida social das pessoas e suas produções subjetivas.

O reconhecimento da dimensão subjetiva pode proporcionar recursos para a elaboração de estratégias que valorizem os espaços relacionais para os estudantes com deficiência intelectual, sendo primordiais na promoção da emergência do sujeito. Vale ressaltar que os estudantes com deficiência nos proporcionaram reflexões sobre as nossas próprias limitações profissionais e, nesse sentido, a produção subjetiva do professor no decorrer do processo educativo também precisa ser considerada. O desafio de trabalhar com situações novas que lhe exigirão recursos subjetivos para investir em caminhos próprios e diferenciados da aprendizagem escolar, compreendendo que a criança com deficiência se desenvolve de outro modo, precisa ser assumido com responsabilidade.

Enfim, a pesquisa possibilitou consolidar a compreensão de que a dimensão subjetiva da aprendizagem escolar deve ser tomada como constitutiva do processo educativo, considerando a subjetividade dos estudantes, suas emoções e operações intelectuais como um processo conjunto, em que o intelecto e o afeto se configuram subjetivamente. Espera-se que os conhecimentos produzidos possam gerar novos estudos à compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

## Referências

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; WOLFF PAIM, Marilane Maria. **O processo de aquisição da escrita pela criança**: Dialogando com Alexander Romanovich Luria. Educere XII congresso nacional de educação, 2015.

BRASIL. Senado Federal. **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: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio pedagógico** - construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12643-ensaios-pedagogicos-construindo-escolas-inclusivas>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CHAVES, Marlene Pereira. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, 2019.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão**, em 5 de junho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CUNHA, Roseane; ROSSATO, Maristela. A singularidade dos estudantes com deficiência intelectual frente ao modelo homogeneizado da escola: reflexões sobre o processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, vol. 28, nº 53, p. 649-663, set. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313141512012>. Acesso em: 29 jan. 2019.

DINIZ, Debora. *et al.* (Org.). **Deficiência e igualdade**. Brasília, DF: Letras Livres: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: Além dos limites concretos do defeito. In MITJANS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Rosa. (Orgs.), **Possibilidades de aprendizagem**: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. 1ª ed. p. 47-70. Campinas-SP: Alínea, 2011.

GONZALEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTINES, Albertina. **La personalidad**: su educación y desarrollo. Havana-Cuba: Pueblo Y Educación, 1989.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividade**. São Paulo-SP: Educ, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Configuração subjetiva dos processos psíquicos: Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (Orgs). **Ensino e aprendizagem**: A subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTINES, Albertina. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas-SP: Alínea, 2017a.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTINES, Albertina. El desarrollo de la subjetividade: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educacion y Desarrollo Humano, ptcedh**, Universitat de Girona, 13(2), maio. 2017b. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026205>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GONZALEZ REY, Fernando; MITJANS MARTINEZ, Albetina. Uma epistemologia para el estudio de la subjetividade: Sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**. Chile 15(1), p. 5-16, julho 2015. <http://www.redalyc.org/pdf/1710/171043532002.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

LEIJOTO, Camila Pereira; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar

brasileira para registro no censo escolar. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (Orgs.), **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. p.101-122.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Angela Uchôa. A noção de Sujeito na Ciência Psicológica: Linguagem e Constituição da Subjetividade em Discussão. *In*: González Rey, Fernando (Org.), **Subjetividade, complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo-SP: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 127-153

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A propósito de uma escola para este século. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Para uma escola do século XXI**. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013. p. 103-114.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. **DSM-5**. Tradução de Maria Inês Côrrea Nascimento et al. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. *In*: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco**. Brasília, DF: Liber, 2012a. p. 85-109.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: Desafios para a prática pedagógica. *In* Nunes, Cláudio Pinto (Org.). **Didática e formação de professores**. Injuí, RS: Unijuí, 2012b. p.93-124.

MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

ROSSATO, Maristela. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral**



da **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo-SP, vol. 17(2), p. 289-298, julho/dezembro 2013.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina. Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista lusófona de Educação**, Portugal, vol. 40, p. 185-198, julho 2018.

ROSSATO, Maristela; MATOS, Jonas Filipe; PAULA, Ribanna Martins. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educ. rev. [online]**. vol.34, jan 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169376>. Acesso em: 30 jan. 2019.

SILVA, Daniele Nunes; RIBEIRO, Julia. Cristina Coelho; MIETO, Gabriela. O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: Considerações da perspectiva histórico-cultural. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, SILVIANE (Orgs.), **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, DF: UnB, 2010. p. 205- 220.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas – V. Fundamentos de defectologia**. Madrid, Espanha: Machado Grupo de Distribución, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semiónovic. Problemas fundamentales de la defectologia contemporânea. *In* VYGOTSKY, Lev Semionovic. **Obras completas**. Habana: Pueblo y Educación, 1989. p. 2-26.

## Correspondência

**Marlene Pereira Chaves** – Universidade de Brasília. UnB - ICC Sul. CEP:70910-900. Brasília, Distrito Federal, Brasil.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)