



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO DISCURSO E NAS  
PRÁTICAS DE JOVENS NATIVOS NA PEDAGOGIA DE  
ORIENTAÇÃO INCLUSIVA: um estudo em representações  
sociais**

**KÁTIA ROSA AZEVEDO**

BRASÍLIA  
2017

**KÁTIA ROSA AZEVEDO**

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO DISCURSO E NAS PRÁTICAS DE JOVENS  
NATIVOS NA PEDAGOGIA DE ORIENTAÇÃO INCLUSIVA: um estudo em  
representações sociais**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, como exigência parcial para obtenção do título de doutora, sob a orientação da prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

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

Rosa Azevedo, Kátia  
RAZ994d A deficiência intelectual no discurso e nas práticas de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva: um estudo em representações sociais / Kátia Rosa Azevedo; orientador Teresa Cristina Siqueira Cerqueira. -- Brasília, 2017.  
258 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. Deficiência Intelectual. 2. Ensino Médio . 3. Inclusão escolar. 4. Representações sociais. 5. Sistema de apoio. I. Siqueira Cerqueira, Teresa Cristina, orient. II. Título.

**KÁTIA ROSA AZEVEDO**

**A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO DISCURSO E NAS PRÁTICAS DE JOVENS  
NATIVOS NA PEDAGOGIA DE ORIENTAÇÃO INCLUSIVA: um estudo em  
representações sociais**

Este trabalho foi julgado adequado e aprovado  
em sua forma final pela Faculdade de  
Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, dezembro de 2017.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Erenice Natália Soares Carvalho  
Membro externo UnB – UCB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silviane Bonaccorsi Barbato.  
Membro externo FE – Instituto de Psicologia – UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Massot Madeira Coelho  
Membro FE – UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires  
Membro Suplente FE – UnB

## AGRADECIMENTOS

A escrita da tese seguiu entrelaçada com a escrita da vida; uma alimentando e simultaneamente desnutrindo a outra. Ao longo desse percurso, vivenciei um número razoável de turbulências, infortúnios e resistências. No entanto pude contar com outras mãos que me ajudaram a escrever o trabalho e a vida até aqui. A essas ricas colaborações, aqui vão meus agradecimentos.

A Deus, pela vida, pelos obstáculos e pela força para driblá-los.

Às minhas filhas, que não têm consciência do quanto ajudaram a dar vida e identidade a esta pesquisa. Obrigada, minhas pérolas, por suportarem o meu constante isolamento acadêmico e me ajudarem a entender que existe vida além de Vygotsky e Moscovici.

À minha mãezinha, Dona Val, mulher sábia, acolhedora e destemida, por dar crédito a todas as minhas sandices, por não me deixar abater diante das dificuldades e por não me deixar sucumbir às pressões da vida acadêmica, me encorajando a curtir com ela só mais um dedinho de prosa, bem naqueles momentos mais frenéticos e adoecedores da escrita da tese.

Ao meu marido, meu amor, meu companheiro de toda hora, de toda treta. Obrigada por tornar mais leves os percalços da vida diária, obrigada pelo senso de humor e pela sagacidade incontrolável, obrigada por me desafiar e obrigada por não se conformar com meus encontros na madrugada com Moscovici e Vygotsky.

Ao meu irmão Júnior, galho nascido da mesma árvore, que mesmo a distância me inspira e me enche de orgulho.

À minha orientadora e amiga Teresa Cristina Siqueira Cerqueira pela respeitosa condução nas atividades de orientação, pelo exemplo de vitalidade e de coragem e por ter, generosamente, aberto sua casa e seu espaço familiar para me receber com tanta afetividade ao longo desses sete anos de conhecimento mútuo.

À Fabíola Ribeiro, minha grande amiga desde os longínquos tempos da graduação em Letras, pela disponibilidade perene para ouvir os meus quatrocentos áudios de Whatsapp falando sobre as análises dos dados da pesquisa e dos dados da vida. Amiga, seu apoio foi substancial. Obrigada pelas preciosas dicas e pela amizade verdadeira!

À querida professora Silviane Barbato, por quem nutro profunda admiração, carinho e respeito. Muito obrigada por extrair de mim o que eu nem imaginava ser capaz de fazer,

obrigada por me encorajar a assumir desafios, obrigada pela confiança, pela presença imprescindível desde o mestrado e pelos almoços pedagógicos cheinhos de reflexões intrigantes.

À querida professora Erenice Carvalho, profissional inspiradora com quem tive a oportunidade de iniciar minha base como psicóloga, ainda nos tempos da graduação em psicologia. Muito obrigada por ter lido minha tese – quando ela ainda era projeto – com tanto carinho e seriedade e, com isso, ter-me oferecido valiosas contribuições, as quais trouxeram alterações cruciais para os rumos deste trabalho.

À querida professora Cristina Massot Coelho, pela disposição em ler esta pesquisa com respeitabilidade e compromisso, presença sempre tão terna e generosa ao longo deste percurso. Obrigada pela parceria no desenrolar das burocracias desta pesquisa e pelas ricas contribuições trazidas no exame de qualificação.

À querida professora Inês Maria Marques Zanforlin, pelas doces contribuições ao meu projeto de tese e ao meu projeto de vida.

À querida professora Viviane Legnani, pela contribuição que deu a esta pesquisa através do convite à reflexão. Obrigada, professora!!! Suas aulas são inesquecíveis.

À minha amiga Elisvânia Amaro, que conheci no início do doutorado, mas tenho sempre a impressão de que a conheço de outros carnavais. Muito obrigada pela companhia serena, pelos conselhos sábios, pela escuta respeitosa, por me ensinar a conciliar participação em congressos com diversão e pela generosidade e paciência em me ensinar tudinho sobre Iramuteq.

À minha amiga Elen Santos, que me apoiou na difícil missão de entender a Plataforma Brasil e a lista de documentação para encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética.

Ao meu amigo Erasmo Baltazar, grande companheiro, obrigada pelas ponderações maduras e sinceras no âmbito acadêmico e pessoal.

A Charles, meu amigo desde o ensino médio, por me ajudar a exorcisar os demônios que se apossavam do meu computador bem no meio daquela análise mais complexa.

À minha grande amiga irmã Olga Maria Jacobina, minha inspiração na vida acadêmica e amiga para esta e outras vidas.

Aos 186 jovens que aceitaram participar da pesquisa, compartilhando suas histórias pessoais e acadêmicas, dando vida à tese e ensinando o que não se encontra em livros.

Aos professores das salas de recursos do CEM 01 de Planaltina pela disponibilidade, generosidade e transparência no apoio à pesquisa de campo.

À Ana, minha querida ex-aluna e agora colega de profissão, presente que a pesquisa de campo me trouxe. Obrigada pelo reencontro e por me fazer renovar a esperança na educação.

Às minhas amigas Aline (*in memória*), Fabiana, Keyla, Kleyne, Rosinha e Val, companheiras na luta diária em prol da inclusão social e acadêmica dos nossos filhos. Obrigada pelo diálogo, pela escuta atenta, obrigada por poder construir com vocês uma identidade parental múltipla e em constante reestruturação ao longo desses 13 anos.

A todos os professores com quem tive a oportunidade de cursar disciplinas ao longo do doutorado (professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Psicologia da UnB).

Esta pesquisa teve apoio das seguintes instituições:

Secretaria do Estado de Educação por meio do Afastamento Remunerado para Estudo ao longo dos dois últimos anos de doutorado (2016, 2017).

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília (UnB) por meio do Parecer aprovando a realização da pesquisa em 22 de novembro de 2016, Parecer n.º 1.831.174.

Centro de Ensino Médio de Planaltina (CEM 01), escola que permitiu a realização da pesquisa de campo.

*Cada representação constitui uma vitória sobre a  
ambiguidade dos estímulos e dos sujeitos, mas toda  
vitória é provisória.*

Ângela Arruda

## RESUMO

A deficiência intelectual (DI) é um constructo historicamente situado, e, em matéria de conhecimento sobre esse fenômeno, não existem núcleos duros, nem posições homogêneas na área científica e médica. Em função desse estado vago, múltiplo e conflituoso, oriundo não só da perspectiva organicista, mas também da própria heterogeneidade da DI na experiência de cada sujeito, pensar sobre essa condição remete a uma construção social autônoma, facilitadora da proliferação de saberes divergentes que, no entanto, guardam entre si uma coerência peculiar. Neste trabalho, defendemos que a deficiência primária pode ser desbancada por novas estruturas qualitativas oportunizadas pela participação da pessoa em relações nas quais os contextos sejam desafiadores, haja embates, trocas de ideias, compartilhamentos e confrontação ativa e cooperativa entre os interlocutores. Sabemos, no entanto, que interagimos com diferentes Outros de acordo com a forma como os representamos. Sendo assim, o objetivo principal deste trabalho foi o de conhecer e analisar as representações sociais que os jovens de ensino médio (EM) têm sobre deficiência intelectual e sobre inclusão de colegas com tal diagnóstico nesse segmento de ensino. Com isso estamos dizendo que a forma como os estudantes de ensino médio representam a deficiência intelectual e a inclusão desses colegas no EM têm relação direta com a forma como as relações se estabelecem e se elas favorecem ou não novas rotas compensatórias para ambos. Nossa proposta metodológica se desenvolveu em conformidade com os preceitos da abordagem qualitativa, de caráter exploratório e se dividiu em três etapas que contaram com os seguintes recursos: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), entrevistas semiestruturadas, registros de campo e reuniões de grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram 186 jovens, dentre os quais sete foram diagnosticados com DI, matriculados no segmento de ensino médio de uma escola pública de Brasília-DF. As lentes teóricas sobre as quais se alicerçam nossas compreensões são a Teoria das Representações Sociais (TRS) e os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Os resultados indicam que, contrapondo-se a uma base consensual que compreende a DI como desenvolvimento insuficiente, o sistema periférico diz que a condição juvenil para os que têm o diagnóstico de DI é marcada por diferentes possibilidades, indicando que o diagnóstico se cruza com características sociais e atributos pessoais. E nesse contexto de lógicas diversas, no interior de uma mesma representação, os Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva (JNPOI) representam o acesso dos colegas com DI ao ensino médio como legítimo, necessário, indispensável e obrigatório, ou seja, o acesso ao EM é valorizado como bandeira, no entanto a permanência desse colega parece não ter explicação disponível, porque se tornou normal, opaca e inominável. Subjacente a essa representação social está a marca identitária de um grupo jovem fluente no idioma do antipreconceito, que o diferencia de outras comunidades linguísticas. Quanto à natureza dos apoios ofertados, prevalecem os apoios mútuos entre os pares com diagnóstico de DI em oposição às ações tutoras, reguladoras de comportamento e sem vínculos de amizade entre jovens com desenvolvimentos típico e atípico. Vale ressaltar que o conteúdo representacional sobre EM, sob o ponto de vista exclusivo do jovem com diagnóstico de DI, ora se alinha ao discurso corrente na sociedade – que o compreende como tempo inflexível, exigente e transitório, tendo seu sentido atrelado ao próximo nível (a universidade) e às promessas futuras de ascensão social –, ora se alinha à própria biografia de um jovem que vivencia nenhuma exigência pedagógica e a progressão escolar automática.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Deficiência intelectual. Inclusão no Ensino Médio

## ABSTRACT

Intellectual disability (ID) is a historically situated construct and in the matter of knowledge about this phenomenon, there are no hard nuclei, nor homogeneous positions in the scientific and medical area. Because of this vague, multiple and conflictual state, from the organicist perspective, but also from the very heterogeneity of ID in the experience of each subject, thinking about this condition refers to an autonomous social construction, facilitating the proliferation of divergent knowledge, have a peculiar coherence between them. In this work, we argue that the primary deficiency can be overcome by new qualitative structures opportunized by the person's participation in relations where the contexts are challenging, where there are clashes, exchanges of ideas, sharing and active and cooperative confrontation between the interlocutors. We know, however, that we interact with different Others according to how we represent them. Thus, the main objective of this work was to know and analyze the social representations that the young people of High School have on intellectual disability and on the inclusion of colleagues with such diagnosis in this segment of education. By this we are saying that the way middle school students represent intellectual disability and the inclusion of these colleagues in High School is directly related to the way relationships are established and whether or not they favor new compensatory routes for both. Our methodological proposal was developed in line with the precepts of the qualitative approach, of exploratory nature and was divided in 03 stages that had the following resources: Free Word Association Questionnaires (FWAQ), semi-structured interviews, field records and group meetings focal. The subjects of the survey were 186 youngsters, of whom 07 had ID diagnoses, enrolled in the High School segment of a public school in Brasília-DF. The theoretical lenses on which our understandings are based are the Theory of Social Representations and the assumptions of the Historical-Cultural Perspective. The results indicate that, as opposed to a consensual basis that includes ID as insufficient development, the peripheral system says that the juvenile condition for those diagnosed with ID is marked by different possibilities, indicating that the diagnosis crosses with social characteristics and personal attributes. And in this context of diverse logics, within the same representation, the *Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva JNPOI* represent the access of the students with ID to High School as legitimate, necessary, indispensable and obligatory, that is, the imperative over access is valued as a flag, however, the permanence of this colleague seems to have no available explanation, because it has become normal, opaque and nameless. Underlying this social representation is the identity mark of a young group fluent in the language of antipreconception, a mark that differentiates it from other linguistic communities in the discourse. As for the support system offered by this community, mutual support between peers with atypical development and tutors actions, regulating behavior and without ties of friendship between young people with typical and atypical development prevail. It is worth emphasizing that the representational content about high school - from the point of view of the youngster with a diagnosis of ID - hour, is aligned with the current discourse in the society (that understands it as inflexible, demanding and transient time, having its meaning attached to the next level university and the future promises of social ascension) and time align the very biography of a young person who experiences no pedagogical requirement and automatic school progression. Revealing an awareness that Góes beyond the description of DI provided in the diagnostics.

**Keywords:** Social Representations. Intellectual Disability. High School Inclusion.

## RESUMEN

La deficiencia intelectual (DI) es un constructo históricamente situado y en materia de conocimiento sobre ese fenómeno, no existen núcleos duros, ni posiciones homogéneas en el área científica y médica. En función de ese estado vago, múltiple y conflictivo, oriundo de la perspectiva organicista, pero también de la propia heterogeneidad de la DI en la experiencia de cada sujeto, pensar sobre esa condición remite a una construcción social autónoma, facilitadora de la proliferación de saberes divergentes que, guardan entre sí una coherencia peculiar. En este trabajo, defendemos que la deficiencia primaria puede ser desbancada por nuevas estructuras cualitativas oportunistas por la participación de la persona en relaciones donde los contextos sean desafiantes, donde haya embates, intercambios de ideas, compartimentos y confrontación activa y cooperativa entre los interlocutores. Sabemos, sin embargo, que interactuamos con diferentes Otros de acuerdo con la forma en que los representamos. Siendo así, el objetivo principal de este trabajo fue conocer y analizar las representaciones sociales que los jóvenes de Enseñanza Media tienen sobre discapacidad intelectual y sobre la inclusión de colegas con tal diagnóstico en ese segmento de enseñanza. Con eso estamos diciendo que la forma como los estudiantes de Enseñanza Media representan la deficiencia intelectual y la inclusión de esos colegas en el EM, tiene relación directa con la forma en que las relaciones se establecen y si favorecen o no nuevas rutas compensatorias para ambos. Nuestra propuesta metodológica se desarrolló de acuerdo con los preceptos del abordaje cualitativo, de carácter exploratorio y se dividió en 03 etapas que contaron con los siguientes recursos: Cuestionarios de Asociación Libre de Palabras (TALP), entrevistas semiestructuradas, registros de campo y reuniones de grupo focal. Los sujetos de la investigación fueron 186 jóvenes, de los cuales 07 tenían diagnóstico de DI, matriculados en el segmento de Enseñanza Media de una escuela pública de Brasília-DF. Las lentes teóricas sobre las que se basan nuestras comprensiones son la Teoría de las Representaciones Sociales y los presupuestos de la Perspectiva Histórico-Cultural. Los resultados indican que contraponiendo a una base consensuada que comprende la DI como desarrollo insuficiente, el sistema periférico dice que la condición juvenil para los que tienen el diagnóstico de DI está marcada por diferentes posibilidades, indicando que el diagnóstico se cruza con características sociales y atributos personales. En este contexto de lógicas diversas, dentro de una misma representación, los Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva JNPOI representan el acceso de los colegas con DI a la Enseñanza Media como legítimo, necesario, indispensable y obligatorio, o sea, el imperativo sobre el acceso es valorado como bandera, sin embargo, la permanencia de este colega parece no tener explicación disponible, porque se volvió normal, opaca e inamovible. Subyacente a esa representación social está la marca identitaria de un grupo joven fluido en el idioma del anticoncepto, marca que lo diferencia de otras comunidades lingüísticas en lo que se refiere al discurso. En cuanto al sistema de apoyo ofrecido por esa comunidad, prevalecen los apoyos mutuos entre los pares con desarrollo atípico y las acciones tutoras, reguladoras de comportamiento y sin vínculos de amistad entre jóvenes con desarrollo típico y atípico. Es importante resaltar que el contenido representacional sobre EM - bajo el punto de vista exclusivo del joven con diagnóstico de DI - hora se alinea al discurso corriente en la sociedad que lo comprende como tiempo inflexible, exigente y transitorio, teniendo su sentido ligado al siguiente nivel (a a las promesas futuras de ascenso social y hora se alinea la propia biografía de un joven que vive ninguna exigencia pedagógica y la progresión escolar automática. Revelando una toma de conciencia que sobrepasa la descripción de DI prevista en los diagnósticos.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales. Discapacidad Intelectual. Inclusión en la Enseñanza.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da distribuição de alunos com diagnóstico de DI nas três séries do EM da escola estudada em 2014 e em 2017. ....	98
Figura 2 - Jovens participantes da pesquisa. ....	99
Figura 3 - Gênero. ....	100
Figura 4 - Faixa etária. ....	100
Figura 5 - Segmentos de ensino. ....	100
Figura 6 - Experiência em apoiar o colega com diagnóstico de DI. ....	101
Figura 7 - Convivência com jovens com DI. ....	101
Figura 8 - Pessoa com deficiência na família. ....	102
Figura 9 - Dinâmica de significados em curso - Representação social sobre deficiência intelectual. ....	123
Figura 10 - Dinâmica de significados em curso - Representação social sobre inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio ....	134

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do percurso metodológico. ....	96
Quadro 2 - Estudo 1: Representação social sobre deficiência intelectual .....	108
Quadro 3 - Estudo 1: Quadro de quatro casas sobre termo indutor: A inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio é... ..	124
Quadro 4 - Registros de observações 1 .....	140
Quadro 5 - Registros de observações 2.....	140
Quadro 6 - Quadro de estágios da análise dos dados do estudo 2.....	141
Quadro 7 - Quadro de estágios da análise dos dados do estudo 3.....	176

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental - American Association on Mental Retardation
AAE	Atendimento Educacional Especializado
BOPE	Batalhão de Operações Policiais Especiais
CEM	Centro de Ensino Médio de Planaltina
CEP/FS	Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde
CID	Classificação Internacional de Doenças
DI	Deficiência Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – Diagnostic and Statistic and Statistical Manual of Mental Disorders
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
GNU GPL	General Public License (Licença Pública Geral)
GRUPPE	Grupo de Estudos e Pesquisa Psicologia e Educação
IPOI	Imigrantes na Pedagogia de Orientação Inclusiva
IRAMUTEQ	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et Questionnaires
JNPOI	Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva
LACCOS	Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
QI	Quociente de Inteligência
RS	Representações Sociais
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SESC	Serviço Social do Comércio
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2.1 Contribuições Teóricas ao Estudo da Pessoa com Diagnóstico de Deficiência Intelectual .....	28
2.1.1 Deficiência intelectual: um conceito historicamente situado .....	29
2.1.2 Um passo além dos sistemas de apoio: em direção às relações de alteridade e constituição da subjetividade.....	35
2.1.3 O apoio dos agentes de inclusão no acesso à uma agenda cultural jovem: interações possíveis em tempos de globalização .....	44
2.1.4 Juventude, ensino médio e deficiência intelectual: conceitos compatíveis? .....	50
2.1.5 Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento.....	59
2.2 Teoria das Representações Sociais.....	66
2.2.1 Alicerce epistemológico da teoria das representações sociais .....	67
2.2.2 Polifasia cognitiva .....	72
2.2.3 Entre o conhecimento consensual e o reificado .....	74
2.2.4 As condições para surgimento das representações sociais .....	76
2.2.5 A teoria do núcleo central.....	78
2.2.6 Dinâmica de familiarização das representações sociais .....	80
2.2.7 Processos de formação das representações sociais .....	82
2.2.8 Representações sociais e práticas.....	84
2.2.9 Representações sociais e fluxo de afetos.....	89
3 OBJETIVOS.....	92
3.1 Objetivo Geral.....	92
3.2 Objetivos Específicos .....	92
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	93
4.1 Etapas do Percurso Metodológico.....	95
4.2 Síntese do Percurso Metodológico.....	96
4.3 Estudo 1: Representações Sociais de JNPOI sobre Deficiência Intelectual e sobre Inclusão de Jovens com DI no Ensino Médio .....	97
4.3.1 Contexto geral da pesquisa .....	97
4.3.2 Participantes da pesquisa – estudo 1 .....	98
4.3.3 Instrumento – estudo 1 .....	102

4.3.4 Procedimento de coleta – estudo 1 .....	104
4.3.5 Procedimento de análise – estudo 1 .....	105
4.3.6 Resultados e discussão representando a deficiência intelectual – estudo 1.....	108
4.3.7 Resultados e discussão representando a inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio – estudo 1 .....	123
4.4 Estudo 2: Representando o Ensino Médio e a Rede de Apoio Disponível .....	134
4.4.1 Participantes da pesquisa – estudo 2 .....	135
4.4.1.1 Critérios para escolha dos participantes da entrevista – estudo 2.....	135
4.4.1.2 Peculiaridades dos participantes da entrevista – estudo 2 .....	135
4.4.1.3 Critérios para escolha dos participantes da observação – estudo 2.....	136
4.4.1.4 Peculiaridades dos participantes da observação – estudo 2.....	137
4.4.2 Instrumentos e materiais – estudo 2 .....	137
4.4.2.1 Roteiro semiestruturado de entrevista .....	137
4.4.2.2 Registro de campo – observação.....	138
4.4.3 Procedimento de coleta – estudo 2.....	139
4.4.3.1 Entrevista .....	139
4.4.3.2 Observação.....	139
4.4.4 Procedimento de análise – estudo 2 .....	141
4.4.5 Resultados e discussão – estudo 2.....	142
4.4.5.1 Redes de apoio: variações e estabilidades segundo diferentes formas de contato .....	143
4.5 Estudo 3: Caracterizando a Rede de Apoio e o Agente de Inclusão na Perspectiva de Jovens com Desenvolvimento Típico .....	172
4.5.1 Participantes da pesquisa – estudo 3 .....	172
4.5.1.1 Critérios para escolha dos participantes do grupo focal – estudo 3 .....	173
4.5.1.2 Breve caracterização do perfil dos participantes – estudo 3.....	173
4.5.2 Instrumentos e materiais – estudo 3 .....	173
4.5.2.1 Roteiro guia para o grupo focal.....	173
4.5.3 Procedimento de coleta – estudo 3.....	175
4.5.4 Procedimento de análise – estudo 3 .....	176
4.5.5 Resultados e discussão – estudo 3.....	177
4.5.5.1 Redes de apoio na perspectiva dos agentes de inclusão .....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	220

APÊNDICE A – Questionário de Livre Evocação .....	235
APÊNDICE B – Roteiro de Observação.....	238
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Jovem com DI .....	239
APÊNDICE D – Roteiro do Grupo Focal .....	240
APÊNDICE E – Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de Pesquisa Destinado aos Jovens Menores de 18 anos .....	241
APÊNDICE F – Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de Pesquisa Destinado aos Responsáveis pelos Jovens Menores de 18 anos .....	242
APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos jovens menores de 18 anos – Entrevista .....	243
APÊNDICE H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos jovens menores de 18 anos – Grupo Focal.....	245
APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos jovens menores de 18 anos – Observação.....	247
APÊNDICE J – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos jovens menores de 18 anos – Questionário da TALP .....	249
APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Entrevista.....	251
APÊNDICE M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Grupo Focal.....	253
APÊNDICE N – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Observação .....	255
APÊNDICE O – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Questionário da TALP .....	257

## 1 INTRODUÇÃO

Por influência de diretrizes internacionais e nacionais – com destaque especial para a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012) e para recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), vem sendo amplamente difundido no Brasil o discurso em prol da inclusão no ensino comum de alunos com deficiências. Alicerçada na consigna “Educação Para Todos”, a educação inclusiva é hoje a política oficial do nosso país e, por força desses imperativos legais, os alunos com deficiência intelectual constituem atualmente o maior grupo entre todas as deficiências atendidas nas escolas regulares de Brasília – DF, perfazendo um total de 4.400 alunos (GDF, 2014) dentre os 8.918 alunos com outras deficiências, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (GDF, 2014) atendidos nas escolas regulares da rede pública de Brasília – DF. Essas três categorias integram o público-alvo da Educação Especial definido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Contudo, contrastando com esse incremento de matrículas em turmas regulares de ensino fundamental, constata-se um afinilamento no segmento de ensino médio (GDF, 2014), ressaltando com isso que, a despeito da existência de uma política de educação ostensivamente inclusiva que defende o atendimento desses alunos nas classes comuns até os níveis mais elevados de ensino, ainda são omissas e pouco explícitas no contexto da legislação as formulações acerca da escolarização regular de jovens com deficiência intelectual em turmas de ensino médio (CARVALHO, 2006). Também é escassa a discussão sobre possibilidades educacionais para esses jovens no âmbito dos debates e da literatura. No levantamento realizado por Sposito (2009), por exemplo, constata-se que apenas 3,4% das pesquisas em nível de pós-graduação em Educação estão relacionadas à educação de jovens com deficiência.

Essa lacuna na literatura também é notada por Wanderer e Pedroza (2013) que, em revisão literária, com base em artigos disponíveis no Portal Scielo, constataram que no âmbito da psicologia do desenvolvimento adulto ainda é tímida a abordagem acerca do desenvolver-se como jovem/adulto com deficiência. As autoras destacam que esse vazio na literatura pode estar atrelado à complexidade metodológica dessas pesquisas, ou seja, a escassa produção acadêmica sobre o desenvolvimento de jovens com deficiência intelectual tem relação com o desafio de trabalhar com metodologias que confirmam a esses sujeitos, de fato, o *status* de

jovens. Dentre os principais elementos dessa complexidade metodológica citados pelas autoras, destacamos o seguinte: onde encontrar esses sujeitos da pesquisa, considerando que muitos não estão em plena posse de seus direitos civis, o que implica não estarem no mesmo nível/segmento de ensino que os jovens da mesma idade?

Esse cenário converge para o fato de que – a despeito do crescente incremento no número de matrículas dos alunos com diagnóstico de DI nas séries iniciais das escolas comuns – a educação da maior parte dessa população (jovens com deficiência intelectual) ainda é responsabilidade de escolas exclusivamente especiais, ligadas às instituições privadas, de caráter filantrópico, ou das classes especiais e até do segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) “interventivo”,\* o que concorre para uma representação da situação educacional dessa população como uma questão pertinente apenas à educação especial, desvinculada da educação comum.

Em sua pesquisa de doutorado, defendida em 2009, Pletsch já afirmava que a educação especial, mesmo em tempos de inclusão, continuava sendo a grande responsável pelos alunos com deficiência intelectual, assumindo quase sempre um papel determinante na vida escolar desses sujeitos. Nessa mesma linha de entendimento, Clímaco (2010) relembra que, conquanto atualmente esses espaços desvinculados da educação comum estejam em processo de extinção, outros espaços, no âmbito simbólico, estão sendo construídos dentro das escolas supostamente inclusivas.

A autora explica que saberes médicos, científicos e pedagógicos cumprem a função de reforçar e justificar o lugar de margem e o *status* de não humano que os outros deveriam ocupar. Rótulos, definições de comportamentos aceitáveis, características do que é ser humano, curvas normais, entre outros, foram criados e a eles foi atribuída uma cientificidade que aprisiona os sujeitos em um devir humano, em um silêncio, em uma ausência legitimada (CLÍMACO, 2010). Nesse contexto permeado pelo descompasso entre as metas legais estabelecidas e o âmbito simbólico interveniente, os alunos com deficiência intelectual que conseguem acesso ao ensino médio, em turmas regulares, são minoria e estão em posição de destaque em relação à parcela significativa que não alcança esse nível de escolaridade. Por outro lado, convém lembrar que, ao longo desta segunda década do século XXI, constata-se

---

\* EJA “interventivo” é um termo utilizado no Distrito Federal, não constando nas políticas públicas e na legislação. Turma de EJA interventivo, conforme Estratégia de Matrícula da rede pública do DF (Brasil, 2014), é uma classe construída exclusivamente por estudantes com deficiência intelectual (DI), com Deficiência Múltipla e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), a partir de 15 anos de idade, com modulação específica.

a prevalência quase absoluta do espontaneísmo (BEZERRA; ARAÚJO, 2011), ou seja, da inexistência de intencionalidade e planejamento na forma como a pedagogia de orientação inclusiva vem sendo conduzida nas escolas regulares de ensino médio, revelando a ausência de conhecimentos científicos e sistemáticos sobre a maneira de conduzir o ensino de pessoas com deficiência intelectual nesse segmento de ensino. E, em favor do igualitarismo, o jovem/adolescente com deficiência intelectual recebe as mesmas metodologias aplicadas a outros estudantes sem o referido diagnóstico.

Como o processo educacional ocorre em diferentes momentos do ciclo de vida escolar do aluno, cada período representa sua própria particularidade (CARVALHO, 2007), mas o que acontece em geral é que não se disponibiliza para essa população uma intervenção metodologicamente particular, sobretudo no segmento de ensino médio. Desconsidera-se que as demandas advindas da inclusão de alunos com deficiência intelectual no segmento de ensino médio devem ser pensadas de maneira peculiar e diferenciadas daquelas oriundas dos demais níveis e modalidades de ensino. As práticas pedagógicas junto a alunos com diagnóstico de DI seguem padrões tradicionais de ensino-aprendizagem pautados pela normalização e pela homogeneização dos alunos (PLETSCH, 2009).

Por conseguinte, a solução adotada pelos professores é a de se conformar e aceitar o mínimo que os alunos fizerem, já que pelo menos eles estariam na escola se socializando. Nessa mesma direção, a pesquisa realizada por Azevedo (2013) depreende do discurso de um grupo de professores de ensino médio que a tríade: 1) tempo curto; 2) grande volume de trabalho associado à ausência de reconhecimento profissional; e 3) dicotomia entre vestibular e adaptação curricular legitima a baixa expectativa que eles nutrem em relação à escolarização regular do aluno com DI no segmento de ensino médio, resultando na supressão, quase absoluta, de ações intencionais para esse grupo. Os professores deixam entrever, nesse sentido, a tensão entre garantir o papel tradicional do ensino médio, que é o de preparar o aluno para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (KRAWCZYK, 2014), portanto, complexificar conteúdos e, por outro lado, adequá-los e, concomitantemente, impulsionar o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos com diagnóstico de DI. Esses resultados deixam entrever que a permanência do aluno com DI no segmento de ensino médio pode se tornar inócua, dada a inexistência de um planejamento de atividades orientadas para a maximização do seu potencial cognitivo, e, ao mesmo tempo, destacam o conflito em torno do fenômeno da adequação curricular para estudantes com diagnóstico de DI nos níveis mais elevados de ensino no Brasil.

Essa situação se complica em razão de o assunto não ser alvo de discussão entre docentes, nem ser tematizado na comunidade escolar. O silêncio em torno dessa temática pode ser compreendido como advindo da hipótese de estagnação do desenvolvimento nessa faixa etária. Essa noção de que esses jovens param de se desenvolver pode estar relacionada à história das ideias e de vertentes dominantes em ciência e como chegam diluídas ou são diluídas no senso comum (BARBATO, 2016). Ou seja, o silêncio pode ser oriundo de um conteúdo representacional sobre o jovem com DI ancorado em possibilidades de elaborações cognitivas e socioafetivas imutáveis ou eternamente infantis. Admite-se com isso que o que é discutido sobre as crianças em situação de inclusão pode ser também aplicado ao jovem que tem o seu funcionamento mental comprometido, denominado como “impedimentos de natureza mental” na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012, p. 25).

Dias e Oliveira (2013) reforçam inclusive que, se comparada às deficiências motoras, sensoriais e de comunicação, a deficiência intelectual encontra-se em situação peculiar tanto pela invisibilidade inerente ao jovem não sindrômico como pelas representações sociais dominantes de que a pessoa com deficiência intelectual tem sempre uma cognição infantil. Em outras palavras, o jovem com deficiência intelectual é concebido numa matriz cultural na qual as significações sobre ser jovem são forjadas no modo de viver infantil, descaracterizando a vivência do jovem com DI nas suas especificidades de juventude. Esse entendimento leva ao equívoco de se presumir que não há necessidade de estudos específicos sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual na fase jovem/adulta da vida, já que, a partir dessa lógica, as fases do ciclo de vida da pessoa com DI se resumem a uma única forma, conforme Dias e Oliveira (2013, p. 179), à “menoridade perene”.

Sendo assim, além de estarem aprisionados num conteúdo representacional que os reduzem à ideia de eterna criança e de impossibilidade de desenvolvimento, os jovens com DI são também responsabilizados individualmente pelo seu fracasso ou sucesso, desconsiderando-se causalidades históricas e sociais. O que, na visão de Guareschi (2010), seria uma das estratégias psicossociais mais sutis de legitimação da exclusão. Ou seja, são fixados tetos de aprendizagem para esses jovens, e o foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o rebaixamento cognitivo como característica exclusivamente individual.

Presumimos que pouco se investe em novas abordagens apropriadas para subsidiar o ensino desse grupo, já que pouco se acredita em sua capacidade de desenvolvimento. Sendo

assim, os jovens com DI mesmo que sejam recebidos nas escolas, podem não ser percebidos, legitimados como um estudante na fase da adolescência, uma vez que a limitação permanece como o elemento de maior evidência, e conforme ensina Vygotsky (2010), excluir o que diz respeito ao pensamento abstrato não só não ajuda a superar uma incapacidade natural, como acaba por consolidar tal incapacidade, já que ao insistir nessas formas infantilizadoras e elementares, eliminam-se os germes do pensamento abstrato desses jovens. Para Vygotsky (1997, p.100),

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

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

A ZDP é, portanto, esse intervalo entre o nível de desenvolvimento real, definido pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, definido através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros, interlocutores mais capazes (VYGOTSKY, 1994). O autor defende com isso que o desenvolvimento intelectual escolar não se define pelo Quociente de Inteligência (QI) do indivíduo, pelo seu desenvolvimento atual, mas pela relação entre o desenvolvimento real e o potencial – concepção que valoriza a rede de interações sociais estabelecidas no contexto escolar.

Seguindo nessa mesma direção, ao estudar o fenômeno da deficiência, uma das principais constatações apresentadas por Vygotsky (1997), na obra *Fundamentos de Defectologia*, é o reconhecimento de que a deficiência não tem consequência por si só, na constituição dos processos psíquicos. As consequências dependerão das relações sociais estabelecidas entre a pessoa sem/e ou com deficiência, destacando novamente a origem social da psique humana. Ou seja, a maior diferença entre o jovem com e sem o diagnóstico de

deficiência intelectual tem suas raízes não só nos processos naturais inatos, mas, sobretudo, na deficiência dos dispositivos culturais, na dificuldade para criá-los e utilizá-los (VYGOTSKY; LURIA, 1996). O que leva a crer que a deficiência primária (funções elementares) pode ser desbancada por novas estruturas qualitativas, oportunizadas pela participação da pessoa em contextos desafiadores, onde haja embate, troca de ideias, compartilhamentos e confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação.

Em estudo anterior, constatamos ações pedagógicas oriundas de um pequeno grupo de professores de ensino médio que se coadunam com esses pressupostos teóricos defendidos por Vygotsky (1997). O trabalho realizado por essa provável minoria ativa sugere a importância de criar oportunidades de interações e incentivar a prática de cooperação que leve ao confronto de pontos de vista diferenciados e desafiadores entre os estudantes de ensino médio, focalizando o desenvolvimento tanto dos que cooperam como agentes de inclusão quanto dos jovens com diagnóstico de DI. Nessa perspectiva, elevam-se os estudantes que cooperam à categoria de protagonistas por se constituírem numa relevante rede social de apoio ao professor, no processo de escolarização regular de jovens com DI (AZEVEDO, 2013).

Nosso entendimento reside na ideia de que as interações sociais, presentes nas culturas de pares, nesse contexto de escolarização regular de ensino médio, podem ser o meio propício para a emergência das funções mentais superiores. Por outro lado, destacamos que as relações interpessoais, nesse contexto, nem sempre são harmônicas, cooperativas e simultaneamente desafiadoras. Os processos interpessoais contemplam diferentes possibilidades de ocorrência (GÓES, 2001) e, conforme motivos envolvidos nas interações, elas também podem ser conflituosas, competitivas, individualistas ou baseadas em ações exclusivamente benevolentes e desfavoráveis aos interlocutores. Isso se deve ao fato de os interlocutores serem atravessados por diferentes representações sociais (RS). Estamos dizendo com isso que o mundo onde o sujeito atua é múltiplo, as pessoas interagem com uma multiplicidade de contextos e pessoas, e, nesse âmbito, as representações sociais são um intermediário de peso. Essas considerações nos remetem à ideia de que as representações sociais podem orientar nosso comportamento e a nossa realidade cotidiana. Ou seja, dependemos dela para nos situarmos no mundo – relacionamo-nos e interagimos com diferentes Outros de acordo com a forma como os representamos (JODELET, 2005).

Movidos por esse entendimento, consideramos que a pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual não é objeto neutro, e sim alguém revestido com características de uma identidade social, um objeto no mundo representacional dos colegas de classe (possíveis

agentes de inclusão) que ancoram esse ser novo e desconhecido numa classificação especial, dão-lhe um nome particular e objetivam suas representações nas formas como interagem com ele, portanto, são representações permeadas por identidades, interesses, lugares sociais e informações disponíveis.

E, no que se refere à identidade/lugar social do estudante que hoje integra o segmento de ensino médio, podemos dizer que ele nasceu na era da pedagogia de orientação inclusiva e desde a educação infantil vem acompanhando sua criação, expansão, interpretação e reinterpretção. Esse estudante tem uma particularidade que o diferencia dos estudantes de outras gerações, pelo fato de ter tido acesso a diversas formas de interações, informações e diversas consistências de vínculos com colegas com deficiência intelectual ao longo da sua experiência acadêmica. Sendo assim, esses JNPOI podem vir a apropriar-se e a reconstruir a realidade referente à escolarização regular do colega com DI em um sistema simbólico diferente daquele construído por jovens de outras gerações, na sua maioria, Imigrantes na Pedagogia de Orientação Inclusiva.

Articulamos com isso uma analogia aos termos *imigrantes* e *nativos digitais*, cunhados inicialmente por Marc Prensky (2001) para nomear as pessoas que já nasceram inseridas no mundo digital (portanto, não têm dificuldade na vivência e na experiência que assumem no ciberespaço) e aquelas que chegaram maduras a essa terra conectada. Fazendo uma aproximação com os referidos termos, consideramos Imigrantes na Pedagogia de Orientação Inclusiva aqueles que chegaram maduros a essa terra cuja linguagem é o respeito às diferenças e têm de fazer grande esforço para aprender essa nova língua, que provavelmente deixará o sotaque característico de quem aprende um novo idioma na vida adulta. Em outras palavras, estamos chamando de Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva os jovens cujo ingresso na escola regular tem data posterior à elaboração da Declaração de Salamanca (1994), documento tomado como referência para instituição da terminologia inclusão escolar e, por isso, influenciou a elaboração de políticas públicas que instituíram/garantiram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula e a permanência até os níveis mais elevados para as pessoas com deficiência. Essas matrizes documentais impõem uma trajetória compulsória de convivência escolar entre os estudantes (pares que cooperam ou não) e estudantes com diagnóstico de deficiência. Defendemos que o jovem com DI enquanto alteridade com deficiência pode servir de fermento para renovação dos repertórios mentais (ARRUDA, 2002) dos jovens pares que cooperam, bem como dos que não cooperam como agentes de inclusão, mesmo considerando que a mudança nas mentalidades se instale

paulatinamente e hesite diante de cada novidade que a ousadia humana descortina (ARRUDA, 2002).

Entendemos que o convívio entre os estudantes (pares que cooperam ou não como agentes de inclusão) e os estudantes com DI pode revelar uma nova marcação entre o mesmo e o outro, uma tradução contemporânea sobre o cenário da educação inclusiva, ganhando com isso uma reinterpretação que conduza à formulação de um senso comum mais prospectivo sobre escolarização regular da pessoa com DI em níveis mais elevados de ensino.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Santos, Sousa e Barbato (2012) afirmam que o processo de inclusão tem início a partir do reconhecimento de que novas formas de interlocução e negociação desencadearão novas possibilidades de construção cultural, ao passarmos a conviver cotidianamente com grupos que historicamente foram segregados. Nesse mesmo caminho, Margulis (2001) entende que cada nova geração vive em uma cultura diferente e apresenta diferenças grandes e sutis em relação às precedentes. Essas diferenças se configuram na forma de apreciar, perceber, conhecer o mundo e construir a realidade. Nessa perspectiva, cada nova geração constrói novas estruturas de sentido e integra com novas significações os códigos preexistentes. Nessa mesma linha de entendimento, Domingues, Almeida e Cerqueira (2013) entendem que a sociedade precisa ser despertada e desafiada pelas aspirações de seus membros mais jovens, cujo pensamento criativo revela formas novas de enxergar as coisas.

Questionamo-nos, no entanto, se esse provável novo sistema simbólico, oriundo do agudo confronto com a alteridade deficiente, pode orientar práticas que promovam entre os jovens com DI e seus pares o embate, a troca de ideias, o compartilhamento e o confronto de pontos de vista diferenciados e favorecedores da criação de novas rotas compensatórias para ambos. Queremos com isso refletir sobre a teia de representações sociais que o aluno com DI carrega e provoca nos seus colegas de classe, os pares que cooperam ou não cooperam como agentes de inclusão. Preocupamo-nos em entender a difusão dos imperativos legais sobre inclusão da pessoa com deficiência e sua transformação quando desembarca no espaço cotidiano de classes comuns inclusivas do segmento de ensino médio das escolas públicas de Brasília – DF. Queremos conhecer a deficiência intelectual quando se solta das amarras legais, ou seja, do conhecimento reificado, dos imperativos legais e ganha os espaços dialógicos dos jovens estudantes de ensino médio.

Para tanto, nos respaldamos na concepção defendida por Moscovici (1998, p. 244), que entende as representações sociais como uma “rede de ideias, metáforas e imagens,

amarradas de forma mais ou menos frouxa, e, portanto, mais móveis e fluidas que teorias”. Portanto, um retrato estruturado, multidimensional do assunto, um conjunto de afirmações inter-relacionadas como um construto semelhante a uma teoria (ARRUDA, 2014, p. 49).

Filiamo-nos, portanto, à noção de representação social enquanto um campo aberto à controvérsia, à fragmentação e à negociação, cheio de incoerência, tensão e ambivalência, muito embora atravessado por uma realidade consensual que fornece um pano de fundo de significados historicamente compartilhados a partir do qual emergem as discussões e negociações (ARRUDA, 2014). Essa noção de representação social se assemelha ao conceito de polifasia cognitiva (WAGNER *et al.*, 2000), que sugere a coexistência de diferentes e até mesmo contraditórias formas de conhecimento em um mesmo indivíduo ou comunidade (ARTHI, 2012). Nessa perspectiva, defendemos, conforme Sakki e Salmine (2015), que a Teoria das Representações Sociais nos ajuda a entender como novas ideias desafiam as velhas ideias, como se harmonizam entre si, como são adotadas e utilizadas e quais novas ideias podem ser usadas, por um lado, para favorecer e, por outro, para gerar obstáculos à mudança.

Nessa perspectiva, estudar as representações sociais dos jovens com diagnóstico de DI e dos pares que cooperam ou não como agentes de inclusão é ao mesmo tempo conhecer o convívio de lógicas e práticas diversas no interior de uma mesma representação que atravessam os diferentes níveis e formas de interação entre os jovens com DI e seus colegas de classe, o que nos possibilitará delinear a complexidade dessas interações no intuito de socializar detalhamentos mais precisos que ofereçam aos professores subsídios sobre inclusão de jovens com diagnóstico de DI nos níveis mais elevados de ensino.

Estamos dizendo com isso que a forma como os estudantes de ensino médio representam a deficiência intelectual e como representam a inclusão de jovens com DI nesse segmento de ensino é muito importante nas relações que eles estabelecem com seus colegas com tal diagnóstico e tem muito a ver com apoiá-los ou não. As representações sociais estão numa posição de ter impacto sobre entender a presença da alteridade do colega de sala de aula. Se aquele é o lugar onde ele deveria estar ou não, se é seu direito ou não estar ali, e por essa razão cooperar ou não, apoiar ou não para que ele esteja bem, aprendendo e integrado.

Tais preocupações nos conduziram ao seguinte questionamento:

Quais são as representações sociais sobre deficiência intelectual e sobre inclusão desses jovens no ensino médio, construídas por jovens integrantes do segmento de ensino médio (Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva com e sem diagnóstico de DI) e sua relação com a rede apoios ofertados aos jovens com tal diagnóstico?

Deste modo, os objetivos do presente estudo são:

Objetivo Geral: analisar as representações sociais sobre deficiência intelectual construídas por jovens integrantes do segmento de ensino médio (Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva com e sem diagnóstico de DI) e relacioná-las às rede de apoios ofertados aos jovens com tal diagnóstico.

Objetivos Específicos:

- a) Analisar as representações sociais sobre inclusão de jovens com diagnóstico de DI no ensino médio, na perspectiva de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva com e sem diagnóstico de DI.
- b) Analisar as representações sociais sobre inclusão de jovens com DI no ensino médio na perspectiva exclusiva de jovens com diagnóstico de DI;
- c) Conhecer e caracterizar a rede de apoio ofertada aos jovens com diagnóstico de DI na perspectiva dos colegas agentes de inclusão e na perspectiva do próprio jovem com diagnóstico de DI;
- d) Analisar a relação entre representações sociais de deficiência intelectual, representações sociais de inclusão de jovens com DI no EM e rede de apoios ofertados aos jovens com diagnóstico de DI no ensino médio.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta pesquisa, para compreensão do fenômeno da deficiência intelectual, orientamo-nos pela concepção histórico-cultural, assim como pela Teoria das Representações Sociais, a partir de uma perspectiva dialógica que valoriza o estado de polifasia cognitiva.

### **2.1 Contribuições Teóricas ao Estudo da Pessoa com Diagnóstico de Deficiência Intelectual**

Neste capítulo, inicialmente discutiremos a complexa tarefa de definir a forma de desenvolvimento hoje denominada deficiência intelectual, abordando desde a forte influência do modelo médico até o atual modelo socioecológico proposto pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). “Um passo além dos sistemas de apoio” é o nome do subitem seguinte no qual reivindicamos uma compreensão mais ampliada sobre os sistemas de apoio oferecidos ao jovem com diagnóstico de DI, uma compreensão que traga à tona não apenas o funcionamento do sujeito para atender às demandas de um sistema capitalista, mas, sobretudo, que o considere como sujeito legítimo, portador de projetos e desejos e capaz de sinalizar sobre suas próprias necessidades de apoio. No subitem subsequente: “Apoio dos agentes de inclusão no acesso a uma agenda cultural jovem: interações possíveis em tempos globalizados”, falamos sobre as dificuldades relacionais em tempos globalizados, no âmbito do EM, para jovens com diagnóstico de DI e tratamos também da importância dos agentes de inclusão como mediadores entre os pares com DI e uma agenda cultural que, a despeito de não ser universal, determina expectativas para períodos da vida em acordo com o que se configura como adequado e valorizado em dada época da história de um grupo social. No subitem “Juventude, ensino médio e deficiência intelectual: conceitos compatíveis?”, buscamos articular esses três conceitos e apresentamos estudos que remetem aos diferentes eventos que reestruturam as trajetórias de vida de jovens com diagnóstico de DI e geram possibilidades de sucesso em seus desenvolvimentos. Na sequência, falamos sobre o contexto do surgimento da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1983), focalizando a relevância da perspectiva defendida por ele para explicar o desenvolvimento humano da pessoa com diagnóstico de DI.

### 2.1.1 Deficiência intelectual: um conceito historicamente situado

Na quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5* (APA, 2014), a deficiência intelectual é concebida como um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Esse manual pressupõe o preenchimento de três critérios para o diagnóstico dessa afecção: déficits em capacidades mentais genéricas (critério A); prejuízo na função adaptativa diária na comparação com indivíduos pareados para idade, gênero e aspectos socioculturais (critério B); e início da deficiência durante o período do desenvolvimento (critério C).

O que o manual parece dizer é que a deficiência intelectual é reconhecida em função desses três parâmetros. Um deles, mensurado em teste de inteligência, refere-se às funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática. O outro alude aos déficits no funcionamento adaptativo e diz respeito a quão bem uma pessoa alcança os padrões de sua comunidade em termos de independência pessoal e responsabilidade social em comparação a outros com idade e antecedentes socioculturais similares, envolvendo, nessa perspectiva, percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidades de amizade; julgamento social, entre outros. E o último parâmetro usado para o preenchimento do diagnóstico refere-se ao reconhecimento da presença de déficits intelectuais e adaptativos durante a infância ou adolescência.

A deficiência intelectual é considerada pelo DSM-5 uma condição heterogênea com múltiplas causas, dentre as quais as etiologias pré-natais como as síndromes genéticas (variações na sequência ou variações no número de cópias envolvendo um ou mais genes; problemas cromossômicos), erros inatos do metabolismo, malformações encefálicas, doença materna (inclusive doença placentária) e influências ambientais (álcool, outras drogas, toxinas, teratógenos). Existem também as causas perinatais que englobam eventos no trabalho de parto e no nascimento que levam à encefalopatia neonatal. E o DSM-5 destaca ainda as causas pós-natais, que incluem lesão isquêmica hipóxica, lesão cerebral traumática, infecções, doenças desmielinizantes, doenças convulsivas (espasmos infantis), privação social grave e crônica, síndromes metabólicas tóxicas e intoxicações (chumbo, mercúrio).

A deficiência intelectual, de acordo com o DSM-5, pode estar associada a uma síndrome genética que em alguns casos apresenta uma aparência física característica, como é o caso da Síndrome de Down; noutras formas, as evidências costumam ser expressas exclusivamente no comportamento. De maneira geral, a deficiência intelectual não tem prognóstico ruim, ou seja, não se apresenta de forma progressiva. No entanto, em algumas doenças genéticas (Síndrome de Rett), há períodos de piora seguidos de estabilização; em outras (Síndrome de San Phillip), ocorre piora progressiva da função intelectual.

Considerando os critérios usados para o fechamento do diagnóstico de DI, o manual destaca a vulnerabilidade social desses sujeitos em decorrência de dificuldades associadas à avaliação de riscos; ao autocontrole do comportamento, das emoções ou das relações interpessoais. O DSM-5 diz ainda que se por um lado a falta de habilidades de comunicação pode predispor a comportamentos disruptivos ou agressivos; por outro, a credulidade da pessoa com diagnóstico de DI costuma ser uma característica que a predispõe à ingenuidade em situações sociais e à tendência a ser facilmente conduzida pelos outros, o que a tornaria alvo fácil de fraude, envolvimento criminal não intencional, falsas confissões e risco de abuso físico e sexual.

O DSM-5 reconhece, no entanto, que a deficiência intelectual, embora perdure por toda a vida, pode ter seus níveis de gravidade alterados ao longo do tempo. O manual explica que o curso dessa afecção pode ser influenciado por condições médicas ou genéticas subjacentes e por condições comórbidas (deficiências auditivas ou visuais e epilepsia). Em contrapartida, intervenções precoces e continuadas podem melhorar o funcionamento adaptativo na infância e na vida adulta, de forma que em alguns casos pode ocorrer melhora significativa da função intelectual, tomando o diagnóstico de deficiência intelectual como não mais apropriado.

O que o DSM-5 apresenta sobre a deficiência intelectual nos remete à ideia de que não existe uma causalidade linear em relação a essa afecção, muito menos um grupo de elementos patognomônicos a partir dos quais se fecharia o diagnóstico de deficiência intelectual. É nessa perspectiva que entendemos que a despeito das inúmeras tentativas para conceituar o fenômeno que hoje nomeamos deficiência intelectual, essa ainda é considerada uma expressão complexa e imprecisa (DIAS, 2014). A dificuldade para conceituar com nitidez a deficiência intelectual tem levado várias áreas do conhecimento (educação, psicologia, neurologia, sociologia e antropologia) a lançarem seus olhares sobre essa imprecisão (PLETSCH, 2014). O fato é que essa imprecisão se deve à heterogeneidade da experiência da deficiência

intelectual na perspectiva de cada sujeito. Uma das características dessa condição é justamente o fato de não ser estática (VALENTINI; GOMES; BISOL, 2016) e, por isso, se torna inviável exprimir em uma única definição as diferentes potencialidades e dificuldades apresentadas pelos sujeitos com tal diagnóstico.

A importância existencial da deficiência intelectual requer avaliações sobre sua natureza, suas causas, suas consequências para o indivíduo e para os que o cercam. Ocorre que, em matéria de conhecimento sobre essa afecção, “não existem verdadeiramente ‘núcleo duro’, nem posições homogêneas na área científica e médica” (JODELET, 2005, p. 41). Sendo assim, pensar, estatuir, opinar sobre ela remete muitas vezes a uma construção social autônoma, em que o saber erudito e legítimo não tem grande coisa a dizer, apesar dos empréstimos favorecidos a partir do século XIX (JODELET, 2005), pela perspectiva organicista. Em outras palavras, o estado vago e conflituoso do campo médico não fornece ao público argumentos seguros, o que vai facilitar a proliferação ou a manutenção de saberes de senso comum divergentes e possivelmente de contexto-dependentes.

Partimos da ideia de que para investigar o sentido da terminologia deficiência intelectual é preciso também acompanhar o processo de relação sujeito/objeto. Estamos dizendo com isso que não existe um significado pairando no ar: o objeto tem determinação política e sociocultural, tem uma história de construção pela cultura, não é uma coisa amorfa, ele é o tempo todo construído e transformado, estando sempre em relação e, portanto, em movimento. A nomenclatura deficiência intelectual tem recebido diversos significados ao longo da história, convertendo-se num construto polissêmico e historicamente marcado por diferentes representações e práticas e preponderantemente identificada como condição individual, inerente à pessoa (RIZZINI; MENEZES, 2010). Presumimos que essa identificação da deficiência intelectual como condição individual está alicerçada na perspectiva organicista que remonta ao século XIX. Nesse século, a visão teológica, relacionada a superstições sociais e religiosas que imperava até então passou a ser questionada, cogitando-se que a deficiência teria uma origem orgânica. A discussão sobre o desenvolvimento humano ganha nesse cenário uma dimensão científica, com explicações advindas principalmente de teorias inatistas, segundo as quais dons ou conhecimentos têm existência inata (PAN, 2008).

A deficiência intelectual é explicada a partir de uma causa orgânica ou inata, relacionando-a à hereditariedade e à degenerescência humana (PAN, 2008). Conforme

Pessotti (1984), a teoria da degenerescência sustenta boa parte dos preconceitos presentes até hoje, fundados no pressuposto da hereditariedade indiscriminada da deficiência mental.

Nesse contexto da história da deficiência intelectual, destaca-se o psiquiatra francês Philippe Pinel, pioneiro na definição da loucura como doença e na descrição do idiotismo como um tipo de alienação mental de base orgânica, caracterizado pela falta de desenvolvimento das faculdades intelectuais. Jean-Étienne Esquirol, discípulo de Pinel, alterou o construto idiotismo para idiotia e distinguiu a idiotia da loucura. Apesar de ter diferenciado a idiotia (amênia) da loucura (demência), Esquirol ressaltou o caráter deficitário da idiotia. Para ele, as perturbações sensório-motoras dos idiotas estavam associadas à fraqueza da inteligência e ao fracasso no desenvolvimento dos órgãos, configurando seu caráter orgânico, condição que impediria o desenvolvimento e a expressão da inteligência, como um estado de irrecuperabilidade (PAN, 2008). De acordo com Pessotti (1984), essa condição deficitária passaria a ser uma marca distintiva das definições posteriores de deficiência intelectual.

Os indivíduos com deficiência intelectual foram então classificados de acordo com o grau de comprometimento de sua atividade mental superior em cretinos, idiotas ou imbecis. Eram considerados irrecuperáveis e sua deficiência irreversível. Seus destinos passaram a ser os asilos e hospícios, consolidando-se o modelo asilar-segregador como prática social dominante. Caminhou-se, desse modo, da danação divina à condenação médica (PAN, 2008). Em outras palavras, consolida-se no bojo das ideologias liberais o determinismo biológico, segundo o qual as características do comportamento humano são naturais e biologicamente determinadas, portanto, inevitáveis e imutáveis.

Nessa perspectiva, a causa da deficiência intelectual é analisada, invariavelmente, por sua natureza genética ou orgânica e relacionada ao desempenho individual. O conceito de deficiência intelectual “ressalta o valor do mérito individual e difunde a responsabilidade familiar como causa de problemas e deficiências” (PAN, 2008, p. 41).

Paralelamente a esse contexto, emergiram iniciativas de caráter médico-pedagógico sob influência das teorias ambientalistas, que rebatiam o determinismo fatalista, defendendo a possibilidade de mudança do comportamento a partir da manipulação de variáveis externas (PAN, 2008). Vale destacar que, em 1955, o Tratado de Psiquiatria de Eugen Bleuler já englobava aspectos dinâmicos às chamadas doenças mentais, mas a experiência pioneira nessa vertente médico-pedagógica, apoiada na crença da educabilidade das pessoas com

deficiência intelectual, tem origem nos trabalhos desenvolvidos pelo médico Jean Itard, que implementou o primeiro programa sistemático de educação especial desenvolvido com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem” (PAN, 2008).

Partindo das ideias naturalistas de Rousseau e Locke e do pressuposto de que o homem não nasce pronto, mas é construído, Itard assumiu a educação sistemática e individualizada de Aveyron, contrapondo-se ao modelo asilar-segregador (PAN, 2008). Itard é conhecido pela coragem em inverter a tese de seu professor, Philippe Pinel, e apostar na curabilidade de Vitor. O médico recém-reformado do exército napoleônico acreditava que o diagnóstico de idiotismo dado a Vitor era resultado de sua privação cultural, ou seja, da carência de experiências sociais a que Vitor fora submetido, de forma que seu tratamento teria como princípio básico o exercício intelectual a partir da inserção de novas necessidades e da multiplicação de relações com seres a seu redor. Nessa perspectiva, Itard deixava entrever que bastava se apegar ao método, assim como hoje se recomenda aos educadores seguir à risca determinada programação didática, e seria possível encontrar a cura para o mal que acometia Vitor. Entretanto, muito pouco aconteceu conforme Itard havia programado (LAJONQUIÈRE, 2010).

Lajonquière (2010) esclarece que Itard, movido pelo furor pedagógico linear das cartilhas e manuais de instruções, foi incapaz de entender que o que uma criança apreende do Outro na educação é função do desejo e estrangeiro a todo controle e previsão. Nessa perspectiva, educar é colocar em movimento marcas simbólicas, significantes, que permitam à criança desfrutar de um lugar onde o desejo se manifeste. Para os estudantes em desvantagens psíquicas, uma educação inspirada na saga itardeana tem maior probabilidade de constituir-se num fracasso anunciado, haja vista a maior dificuldade para inverter a demanda pedagógica alicerçada na recusa do sujeito.

Ainda assim, o tratamento dado por Itard a esse caso é considerado um marco ao inaugurar a educação especial na área da deficiência intelectual, a partir da qual se seguiram outras iniciativas como a de Edouard Seguin, psiquiatra americano nascido na França. Seguin elaborou e propôs um método de educação de crianças idiotas, pois as considerava capazes de perceber as sensações internas e externas, comparar, julgar, desejar, ter atenção e vontade (PAN, 2008).

O trabalho de Seguin influenciou Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1925) cujos estudos eram endereçados para a educação de pessoas com deficiência mental. Seguin, além dos estudos teóricos e do método educacional criado para

deficientes mentais, dedicou-se ao desenvolvimento de serviços, criando, em 1837, a primeira escola para deficientes mentais. Além disso, foi o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência. Esta instituição, fundada em 1876, é conhecida atualmente como American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (PLETSCH, 2014).

No início do século XX, igualmente compartilhando a crença na educabilidade, a psicologia ganhou destaque com Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1873-1961), que fizeram as primeiras tentativas de compreender a deficiência mental sob a luz da psicometria, ou seja, desenvolveram as primeiras escalas para medir inteligência humana a partir da associação entre idade mental e idade cronológica, resultando no conceito de QI; considerado útil para classificação e diagnóstico, mas também para prognóstico em termos de educabilidade, já que o QI estaria vinculado aos níveis correspondentes de educabilidade: educável, treinável e dependente (PAN, 2008). Sob essa lógica, a psicometria redundava num recurso para criar hierarquias entre as pessoas e muitas vezes se torna sua própria sentença (GOULD, 2003), porque desconsidera o binômio identificação/mediação e, por conseguinte, fortalece o grau de deficiência em detrimento ao grau de apoio que o indivíduo precisa para desenvolver-se. É nesse sentido que Coelho (2003) alerta que a escola apresenta um forte apelo à seletividade, e, para mascarar esse processo de exclusão, cria-se uma pedagogia “especial” organizada a partir de um jogo contraditório no qual o sujeito com desenvolvimento atípico é ao mesmo tempo normalizado e anormalizado. Nesse jogo, o sentido de anormalidade pode ganhar forças com a psicometria.

A psicometria, de acordo com Dias (2014), exerce uma função contraditória no estudo e na perspectiva de avanços qualitativos na vida da pessoa com deficiência intelectual, e várias críticas são endereçadas aos testes de QI. Pan (2008) alega, entretanto, que ainda que sejam problematizados os efeitos do diagnóstico advindo dos testes psicométricos, ou seja, ainda que se considerem e se discutam seus efeitos nas práticas educacionais, em especial no que se refere à disseminação de preconceitos e discriminação, não podemos negar a relevância desses testes na garantia de direitos. O diagnóstico via teste psicométrico é, a despeito de todas as críticas a ele endereçadas, o principal instrumento utilizado nas decisões políticas e subjetivas. Dentre os direitos assegurados por esses registros diagnósticos estão a elegibilidade, a concessão de benefícios e assistência à previdência; a concessão de proteção legal; o acesso ao sistema de cotas para o ensino superior e ao emprego; e, especificamente

em relação a este estudo, a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) concomitantemente com a matrícula na classe comum em escola pública regular

### **2.1.2 Um passo além dos sistemas de apoio: em direção às relações de alteridade e constituição da subjetividade**

Importante ressaltar que os sistemas de classificação para avaliação diagnóstica que visam à identificação da deficiência intelectual sofreram ao longo dos anos mudanças significativas, a fim de acompanhar as transformações sociais e políticas nessa área. Esse modelo classificatório dos níveis de inteligência foi ampliado, adotando-se critérios ligados aos apoios que se fazem necessários em cada caso, com vistas a garantir ao máximo a oferta de oportunidades a todas as pessoas, sem limitá-las a níveis de prognóstico de educabilidade.

Essas mudanças podem ser verificadas desde a quinta edição do manual da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (PLETSCH, 2014) (uma das instâncias de maior representatividade no assunto, fundada há mais de 130 anos), essa edição foi revista e reeditada nos anos 1961, 1977, 1983, 1992, 2002, 2010 e atualmente a entidade, destinada à investigação dos conceitos e das práticas relacionadas ao retardo mental (hoje deficiência intelectual), responde pelo nome de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

O atual modelo proposto pela AAIDD, o sistema de 2010, consiste numa concepção sociocológica e funcionalista da deficiência intelectual. Esse modelo está em conformidade com o modelo de deficiência proposto pela Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2012), bem como pela recente Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). A deficiência resulta do entrelaçamento entre o impedimento que é da pessoa em confronto e as barreiras interpostas por um ambiente disfuncional, impeditivo de plena participação social.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1997) se diferencia da perspectiva sociocológica, no entanto ambas remetem à ideia de que a deficiência intelectual enquanto condição incapacitante advém da prevalência do defeito secundário sobre o defeito primário. É o mesmo que dizer que as limitações orgânicas se acentuam em face da ausência de interações sociais favoráveis e cooperativas. Nesse sentido, pode-se depreender que representações sociais alicerçadas em expectativas rebaixadas sobre a pessoa com DI podem

orientar práticas que não favoreçam interações sociais, ou que favoreçam interações não favoráveis ao desenvolvimento do jovem com DI.

Nos últimos 20 anos, o construto de deficiência intelectual vem integrando uma visão mais ampla de deficiência, vinculada à perspectiva socioecológica, que tem como foco a interação entre a pessoa e seu ambiente e o efeito positivo de sistemas de apoio individual no funcionamento dessa pessoa, remetendo à perspectiva de necessidade de apoio por ocasião das demandas do meio no qual a pessoa vive.

Esse modelo socioecológico de deficiência intelectual é um grande avanço na literatura, uma vez que resulta na transição do foco na deficiência para uma compreensão na qual o social e os sistemas de apoio ganham destaque. No entanto essa nova definição de deficiência intelectual proposta pela AAIDD (2010) está baseada num modelo funcionalista, que tem como propósito identificar os apoios necessários para que a pessoa funcione e produza bem. A ênfase na funcionalidade coloca em evidência a valorização da produtividade em detrimento da valorização do sujeito. Essa concepção se preocupa com o que o sujeito faz ou deixa de fazer, como ele está funcionando ou produzindo; valoriza, de forma prevalente, sua mão de obra/força de trabalho. Estamos dizendo com isso que, sob essa perspectiva funcionalista, a deficiência intelectual não resulta mais em prejuízo para vida profissional/acadêmica de pessoas com diagnóstico de DI, visto que sua capacidade para o trabalho está agora atrelada ao ambiente interposto. Sendo assim, essas pessoas podem se manter ativas/produtivas, uma vez que lhes forem oferecidos ambientes e redes de apoio adequados. A rede de apoio protagoniza, portanto, o cenário.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção para que o funcionamento da pessoa não seja compreendido como uma instância construída apenas socialmente, via apoio. É preciso considerar também as contínuas construções subjetivas advindas das experiências singulares desses sujeitos. Em outras palavras, o funcionamento da pessoa com DI deve ser considerado na relação dialética entre o apoio oferecido e o sujeito desejante ou não desse apoio.

Essa concepção sobre os sistemas de apoio é legítima, mas reivindicamos um passo à frente nessa compreensão – uma compreensão que valorize o apoio não só como instrumento neutro que em via de mão única viabiliza o funcionamento do sujeito para atender às demandas de um sistema de produção capitalista, mas um apoio que viabilize o funcionamento de um sujeito legítimo e agente.

Os sistemas de apoio têm sido incentivados e levados a mudanças significativas nas legislações e políticas direcionadas à pessoa com DI. Conforme a AAIDD (2010), apoios são recursos e estratégias que possibilitam a promoção do desenvolvimento, da educação e do bem-estar da pessoa e que redundam na melhora do seu funcionamento individual. Os apoios podem ser materiais e humanos, e as necessidades de apoio diferem de uma pessoa para outra.

Desse modo, são necessárias medidas para identificar o que a pessoa deseja e precisa realizar para avaliar a natureza do apoio que ela requer. A hipótese é a de que é preciso que a oferta venha sob medida para que o sistema de apoio seja eficaz, ou seja, o apoio tamanho único, tamanho genérico, pode não atender às reais necessidades da pessoa, pode estar aquém ou extrapolar a demanda da pessoa com deficiência intelectual, resultando em lacunas nas práticas pedagógicas ou em excessos que impedem o desenvolvimento da autonomia; é preciso reconhecer o que cabe a cada sujeito, e, para tanto, seus desejos e necessidades singulares devem ser reconhecidos. Isso remete à ideia de que “não basta admitir a realidade do outro. É necessário reconhecê-la como a realidade de um sujeito legítimo, que não apenas me constitui enquanto eu, mas que se apresenta como portador dum projeto que lhe é próprio e merece ser reconhecido” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 45).

Enfatizamos com isso a complexidade relativa aos suportes/apoios simbólicos. Nessa mesma direção, Martuccelli (2007) esclarece que os suportes existenciais não se definem apenas como um apoio material, pois ele pode ser mesmo uma relação afetiva ou uma representação que contribua para apoiar o indivíduo na tarefa de sustentar-se no mundo.

Não importam quantos sejam os suportes, não se trata de reconhecer se determinados suportes são bons ou maus, mas sim do papel que esses desempenham nas experiências dos indivíduos. É possível afirmar que todos os indivíduos têm suportes, mas nem todos garantem o êxito da individuação. Isso porque alguns suportes assumem o caráter de tutela (CARRANO, 2009) e criam relações de dependência que roubam a possibilidade de construção de um sujeito autônomo e legítimo.

Tais compreensões nos levam ao seguinte questionamento: estaria o estudante com DI sendo reconhecido e representado como esse sujeito legítimo, portador de projetos e desejos e capaz de sinalizar sobre suas próprias necessidades de apoio? Ou estaríamos oferecendo a um sujeito invisível apoio tamanho único, resultando no apagamento desses sujeitos? Ou, ainda, o que estaríamos dispostos a fazer para incentivar nesses sujeitos o reconhecimento de seus próprios desejos?

Defendemos que a oferta de apoio centrada no reconhecimento do jovem com diagnóstico de DI enquanto sujeito legítimo emerge, conforme ressalta Jovchelovitch (2002), de um diálogo entre reconhecimentos mútuos que conferem aos interlocutores legitimidade para ser e, portanto, para expressar sua distinção como objetividade. Em outras palavras, quando cada um dos interlocutores é reconhecido como legítimo e, conseqüentemente, como sujeito de um saber e de um projeto, a realidade social e a realidade do Eu se entrelaçam, mas não se reduzem uma a outra. Nessas condições, a realidade relativa à oferta de apoio é bastante complexa e ultrapassa a conceituação prevista no modelo sociológico, funcionalista da AAIDD (2010), uma vez que é atravessada pela interação Eu-Outro e nos remete à discussão da alteridade enquanto elemento fundante de toda a vida psíquica e social, sobretudo enquanto diferença.

A consciência do outro em sua alteridade, ou seja, a consciência do outro enquanto diferença é uma questão de proporções históricas e de grande importância na vida dos grupos e comunidades, conforme Jovchelovitch (2002). Candau (2012) esclarece que atualmente a questão da diferença assume uma relevância ímpar e se “transforma num direito não só no direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença em suas diversas especificidades” (CANDAU, 2012, p. 240). Essa é uma compreensão de diferença enquanto identidade plural que enriquece os relacionamentos e por isso deve ser reconhecida e valorizada como tal.

Favorecendo essa perspectiva, Pierucci (1999), no livro *Ciladas da Diferença*, traz uma discussão provocativa sobre o sentido da diferença:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envoltos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito. É o chamado direito à diferença, direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente [...] Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos, motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (PIERUCCI, 1999, p. 7).

Mas nem sempre essa é a tônica encontrada nos discursos. Para Candau (2012), nos espaços escolares, muitas vezes, o diferente pode ser compreendido como aquele que vive em grande vulnerabilidade, que possui comportamentos de violência e incivilidade, e suas características identitárias são associadas à anormalidade, portanto, representam um problema

a ser enfrentado. Ressalta-se com isso que a alteridade com diagnóstico de deficiência nem sempre é reconhecida como o outro diferente, contudo, legítimo. Na concepção de Delmondez e Nascimento (2016), a alteridade com deficiência nem sempre é considerada possível para parceria em conversas, visto que não vale a pena fazer o esforço para falar com, ou tentar compreender pessoas, muitas vezes, representadas como irremediavelmente loucas, estúpidas, primitivas, pecadoras.

Além disso, a pessoa com deficiência intelectual pode escapar de uma classificação acabada e receber uma forma vazia da presunção identitária (JODELET, 2002) e permanecer no âmbito infamiliar, de desalojamento de certezas. Isso porque a deficiência intelectual pode apresentar-se ao interlocutor como diferença que surpreende e perturba. Surpreende na medida em que se constitui num outro não tão diferente (JODELET, 2002), porque, exceto nas formas sindrômicas, esse sujeito não traz a marca da deficiência estampada no corpo, ele é um semelhante que não se consegue situar.

De acordo com Delmondez e Nascimento (2016), as pessoas surgem como diferentes aos olhos de grupos e culturas majoritários em função dos processos, ao mesmo tempo sociais e cognitivos que transformam o normal (majoritário) em normativo. Sendo assim, a identificação da diferença enquanto tal parte da suposição de que existe um padrão fixo em relação ao qual ela é referida. No entanto, focalizando o jovem com diagnóstico de DI, sua chegada aos níveis mais elevados de ensino pode ser uma condição de quebra dessa cultura majoritária e abertura ao nascimento de uma nova cultura. No sentido proposto por Arendt (1987), o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, possui o elemento de ação, portanto, de nascimento.

Nessa perspectiva, presumimos que a escolarização regular de adolescentes com deficiência intelectual (alteridade que traz a marca da diferença), no segmento de ensino médio, pode significar uma revolução epistemológica com implicações no universo perceptivo (majoritário) da comunidade escolar, que se vê obrigada a novas acomodações cognitivas sobre normalidade e diferença. O recém-chegado pode vir a inaugurar um novo fluxo de representações sociais que leve ao reconhecimento do jovem com DI enquanto Outro legítimo.

É nesse sentido que Jovchelovitch (2002) discute a questão do surgimento do Outro, argumentando que esse outro não está lá simplesmente, mas emerge enquanto tal quando é reconhecido. A autora defende que sem o reconhecimento do Outro, do diferente, não seria possível a produção de sentido, assim como a forma simbólica, a linguagem e as identidades.

O reconhecimento da alteridade é elemento fundante tanto para emergência do Eu como do Outro.

Estamos dizendo com isso que a realidade relativa à oferta de apoio é atravessada pelo esforço dos interlocutores para levar em consideração a perspectiva do Outro e reconhecê-la ou não como legítima. Sendo assim, na compreensão sobre oferta de apoio está em jogo a natureza dos encontros, sua perspectiva dialógica ou não dialógica.

Jovchelovitch (2005) explica que na base dos encontros dialógicos está a tentativa dos interlocutores de se levarem em conta, de alcançarem compreensão mútua sobre a perspectiva e a contribuição potencial de cada um. No entanto os encontros dialógicos são um processo; os interlocutores não se encontram em condições comunicativas e em diálogos estabelecidos *a priori*, de forma que, considerando a inclusão de jovens com DI no ensino médio, encontros dialógicos ou não dialógicos podem ser progressivamente construídos, desconstruídos ou reconstruídos.

Jovchelovitch (2005) compreende que há um trabalho árduo envolvido em processos de estabelecimento de comunicação, e os encontros dialógicos se tornam dialógicos por meio do desenvolvimento gradual de relações em que o Eu e o Outro sobrevivem às dificuldades do processo e alcançam consciência dos ganhos envolvidos na coexistência e na inclusão da perspectiva dos outros.

Quanto ao encontro não dialógico, sua característica central é a falta de reconhecimento mútuo; a perspectiva expressa no conhecimento do Outro é negada. Subjacente a estes encontros estão a negação da legitimidade dos saberes de outros e a crença de que há uma forma melhor ou superior de conhecer que pode substituir todas as outras. O objetivo é impor sobre o Outro a perspectiva do Eu. O objetivo reside na vontade de impor, mais do que na incapacidade de entender o Outro (JOVCHELOVITCH, 2004). Presumimos que encontros exclusivamente não dialógicos não se constituiriam em apoios legítimos e favorecedores de desenvolvimento para os jovens com diagnóstico de DI. Conforme Barbato e Cavaton (2016), no diálogo está o pilar da comunicação, assim como do processo de aprendizagem, do pensamento e do desenvolvimento de funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, pensamento lógico, os atos de vontade em geral.

Com isso, não estamos dizendo que os encontros na vida social são desprovidos de contradições internas que os tornam por vezes dialógicos e não dialógicos

(JOVCHELOVITCH, 2005). Ao contrário disso, temos consciência de que os encontros oscilam em dialógicos e não dialógicos, e os efeitos dialógicos podem ser alcançados em situações não dialógicas e vice-versa.

Essa discussão remete à ideia de constituição de si por meio da interação com o Outro, interlocutor que o legitima ou não como sujeito. Estamos dizendo com isso que a constituição da subjetividade do jovem com diagnóstico de DI não se realiza em uma atmosfera única, muito menos neutra de sentido e de valor. Ela se constitui pela e na multiplicidade de encontros dialógicos e não dialógicos, daí porque Charles Dickens (2010, p.17) afirma que “um fato extraordinário a merecer reflexão é o de que cada ser humano se constitui num profundo e indecifrável enigma para todos os demais”. Seguindo esse mesmo entendimento, a perspectiva moscoviciana entende a subjetividade como uma figura histórica que não tem centro, permanência, inerência ou substância, nem qualquer sentido naturalizante, biológico, genético ou determinista (NOVAES, 2015), considerando essencial pensá-la em movimento.

Entendemos, nessa perspectiva, que a constituição da subjetividade do jovem com DI resulta desse entrelaçamento contínuo, dinâmico e dialético de encontros dialógicos e não dialógicos, travados consigo mesmo e com os sujeitos que os representam das mais variadas formas, reafirmando o diagnóstico de incapacidade ou desafiando-o, reconhecendo-o como a diferença que gera um problema a ser resolvido ou reconhecendo-o como a diferença que enriquece as relações plurais, ou mesmo não o reconhecendo. Para a AAIDD, o apoio relaciona-se apenas à funcionalidade, ela ignora essa dimensão da subjetividade. Desse modo, ao pensarmos o sistema de apoio proposto por essa instituição, sugerimos atenção a essa trama relacional que pode implicar diferentes trajetórias de desenvolvimento e construção da subjetividade para o jovem com diagnóstico de DI.

É nessa direção que Guareschi (2002) faz uma distinção entre singularidade e subjetividade. De acordo com o autor, esses são conceitos que se referem à mesma realidade, mas indicam facetas diversas, já que a singularidade é entendida como enfatizante para a dimensão do ser humano enquanto ser único e irrepetível, absolutamente singular. Isso porque no processo de estabelecimento de milhões de relações cada um se apropria de um jeito diferente de partes do fenômeno ou da realidade que experiencia. “Formamos a colcha de retalhos de nossa existência recortando partes diferentes e porções diversas do tecido social” (GUARESCHI, 2002, p.154). Já a subjetividade se refere ao conteúdo do nosso ser.

Isso significa que a realidade que perfaz nossa carga existencial são os milhões de relações que estabelecemos no decorrer de nossa vida, e que vivemos todos os dias.

A singularidade chama a atenção para o fato de sermos diferentes; a subjetividade chama a atenção para o fato de que nós somos os outros, isto é, nos constituímos de relações de experiência que estabelecemos a cada dia. Estamos em constante mudança [...] e reunimos em nós todo o mundo, vamos nos constituindo como um mundo em miniatura (GUARESCHI, 2002, p.154).

Em tal perspectiva, estamos falando que um implica necessariamente o outro. O outro é alguém essencial em nossa existência, no nosso próprio agir, e não seria diferente para os jovens com diagnóstico de DI. Para ele, o Outro – o apoio, o suporte, o amigo, par mais capaz, ou o agente de inclusão que coopera ou não – torna-se alguém necessário, imprescindível para a própria compreensão de si mesmo e para construção de dispositivos culturais. Daí a importância de analisar as representações sociais desses outros constituintes das subjetividades dos jovens com DI, sobretudo daqueles que favorecem o rompimento com o prognóstico de deficiência e limitação.

Ousamos dizer que esses outros que favorecem o rompimento com o prognóstico de limitação e deficiência são os que dão aos jovens com DI um lugar representativo, os legitimam enquanto sujeitos de direito e os consideram na sua alteridade. Salientamos, entretanto, que esses sentidos prospectivos competem com outras construções de outros sujeitos, nem sempre reconhecedores do jovem com DI na sua alteridade, mas nem por isso menos importantes.

Em outros termos, entendemos que o conhecimento simbólico sobre o ser jovem com DI é, em sua gênese e estruturação, um conhecimento interativo, um conhecimento oriundo das complexas redes de relações que se processam entre eles e seus pares e entre estes últimos e os processos de comunicação estabelecidos em torno dessa temática. Essa multiplicidade de pontos de vista remete à existência de limites para o que o sujeito constrói sobre o Outro, que não se reduz ao que pensa o Eu.

A alteridade que constrói o ato significativo barra a construção puramente subjetiva e introduz no coração do simbólico – e da subjetividade – a objetividade do outro. Dessa forma, os processos de construção de sentido não se esgotam na realidade do sujeito. Eles dependem da sua relação com a objetividade do mundo e fazem com que o sujeito, ele próprio, seja um sujeito intersubjetivo. (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 74).

Estamos dizendo com isso que os outros sujeitos interpõem limites ao ato significativo de um sujeito ou de um grupo social com a construção de novas significações. O ato significativo é, portanto, movimento e dinamicidade. Essa é a nossa proposição teórica e tem como premissa básica a ideia de que o ato significativo está ligado a uma forma particular de

construção do objeto (JOVCHELOVITCH, 2002), que, por sua vez, está em constante relação com outras formas particulares de outros sujeitos e seus diferentes lugares sociais.

Essa premissa se coaduna com os pressupostos teóricos defendidos por Doise (2003), segundo os quais, a despeito da existência de um campo simbólico coletivamente compartilhado, os indivíduos ou os subgrupos tomam posições variadas decorrentes de suas inserções específicas. Sendo assim, para além da partilha de crenças comuns àqueles que estão implicados nas trocas simbólicas, existem diferenças nas representações, porque os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que mantêm com esses objetos de representação. Assim, cada sujeito que investe o objeto com sentidos a partir de seu lugar particular no tempo e no espaço deve também reconhecer as construções de outros sujeitos que ocupam posições singulares também no tempo e no espaço.

O processo de construção da subjetividade, a partir dessas múltiplas situações de intersubjetividade, remete a uma configuração absolutamente particular da trajetória de vida de cada sujeito. Enfatizamos, nesse sentido, o conflito de forças de mudança e permanência na constituição da subjetividade desses jovens. Ou seja, estamos sublinhando que a objetividade desse sujeito é negociada intersubjetivamente em encontros dialógicos e não dialógicos e não pertence a apenas um sujeito, mas a um espaço onde sujeitos sociais se encontram e constroem um sistema provisório que define a realidade objetiva num tempo histórico dado. Sobre essa negociação intersubjetiva, Jovchelovitch (2002, p. 79), explica:

O que foi significado por outros que nos precedem geralmente aparece como o sentido histórico, esses sentidos têm a forma de mitos, tradições culturais e o que quer que seja o estoque particular de significados duma dada comunidade. O que já foi significado por outros contemporâneos (reais ou imaginários) geralmente aparece como a alteridade de outros grupos sociais, outros interesses, outros posicionamentos no mesmo tempo, mas em espaços-lugares diferentes: esses sentidos têm a forma das negociações, das diferenças, dos conflitos e dos diálogos que mantêm o tecido social vivo e provêem a base sobre a qual sujeitos sociais agem, pensam, falam, trabalham, sentem e lutam para propor a sua versão da realidade, os projetos que eles sustentam em relação ao futuro. O que é ação significativa para alguns grupos sociais pode ser resistência ativa para outros: as tentativas significantes de uns e a resistência de outros permitem ao objeto transcender o totalitarismo de uma tentativa particular de significar.

Depreendemos daí que o confronto entre tentativas significantes e resistências gera novos campos representacionais que se manifestam de maneira distinta nos sujeitos e nas comunidades, revelando que tal confrontação é dinamogênica. Para Jovchelovitch (2002), a alteridade fornece ao sujeito social as referências e os significados em relação aos quais a subjetividade emerge, se sustenta, mas também se defende.

Nosso entendimento reside, portanto, na ideia de que o processo de desenvolvimento e construção da subjetividade dos jovens com diagnóstico de DI se constrói nos encontros dialógicos e não dialógicos, inicialmente a partir das múltiplas significações atribuídas pelo outro, os interlocutores que os apoiam ou não, e posteriormente ressignificada pelo próprio jovem. O jovem com DI é, sob essa perspectiva, alguém com uma forma particular e dinâmica de pensamento e de existência e tem possibilidades múltiplas de desenvolvimento e progressão escolar, a depender, entre outros aspectos, das exigências sociais e dos contextos de suas interações, de seus diálogos. Em outras palavras, conforme a qualidade dos apoios oferecidos/escolhidos, em consonância com suas próprias e plurais elaborações.

Nessa perspectiva, os pares que cooperam como agentes de inclusão, bem como suas representações sociais, merecem destaque por exercerem um papel de mediadores nos encontros dialógicos e não dialógicos não só entre o colega e o conhecimento, mas, sobretudo, entre o colega e a agenda cultural própria de sua idade e grupo de pertencimento. A seção seguinte desenvolverá essa temática.

### **2.1.3 O apoio dos agentes de inclusão no acesso à uma agenda cultural jovem: interações possíveis em tempos de globalização**

Os grupos sociais, conforme Maffezol e Góes (2009), determinam uma espécie de agenda cultural que funciona como pano de fundo das experiências proporcionadas aos indivíduos em diferentes etapas de vida. O caráter infantilizador de iniciativas destinadas à pessoa com DI coloca-o num nível defasado dessa agenda ou, talvez, mesmo à margem dela, sem anunciar possibilidades de um futuro, de um processo de vida com perspectiva de realização pessoal.

Na agenda cultural para os normais, esclarecem Maffezol e Góes (2009), há discursos e práticas sociais que delineiam possibilidades e compromissos específicos para cada período de vida. Desse modo, os sujeitos vão mudando em seu modo de agir nos desejos e nos objetivos, na necessidade de serem reconhecidos em diferentes esferas da sociedade. Entretanto, em relação à pessoa com deficiência intelectual a mudança de idade nem sempre é compatível com a passagem da infância para a juventude e desta para a idade adulta.

Mesmo não concebendo o desenvolvimento humano em linha progressiva, caracterizado por etapas estanques, precisas e rigidamente sequenciadas, defendemos, de acordo com Maffezol e Góes (2009), que essa agenda, mesmo não sendo absoluta, delineia

expectativas para períodos da vida consonante com o que se entende como correto e desejado em dada época da história de um grupo social. Por conseguinte, entendemos que os pares que cooperam como agentes de inclusão, assim como suas representações sociais, merecem destaque na medida em que presumimos que são eles quem apresentam e facilitam para o colega com DI o acesso à essa agenda cultural jovem, social e historicamente situada. Ou seja, a depender dessa complexa rede de relações que se processa entre o jovem com DI e o par que coopera como agente de inclusão, pode-se evitar que o jovem com DI se coloque num nível defasado dessa agenda, o que ajudaria a reverter o percurso de exclusão e permanência inócua desses jovens nos segmentos mais elevados de ensino.

Assumir esse entendimento nos remete à variedade de interações possíveis entre os jovens com DI e seus pares e à multiplicidade de desdobramentos dessas interações para o desenvolvimento de ambos. Nessa mesma linha de entendimento, Carter e Hughes (2005) destacam que a interação entre pares pode ter repercussão relevante na vida de adolescentes com deficiência. Entretanto essas interações sociais entre adolescentes com DI e seus pares com desenvolvimento típico acontecem com pouca frequência no segmento de ensino médio.

Pesquisa realizada por Rossetti (2014) indica que os estudantes com deficiência intelectual interagem com mais frequência com pares que também têm o diagnóstico de DI do que com pares com desenvolvimento típico, mesmo estando estes últimos fisicamente próximos. A autora adverte ainda que, no modelo inclusivo, a presença do adulto paraprofissional pode constituir-se numa barreira à formação de amizade entre pares, já que a tendência é de que os jovens interajam mais com esses adultos do que com os pares. E, de acordo com Hughes *et al.* (2011), no artigo intitulado *Effects of a Social Skills Intervention Among High School Students with Intellectual Disabilities*, a prática predominante de apoio ao estudante com DI nas classes comuns inclusivas se dá pela via da assistência de um adulto paraprofissional, o que tem apontado para o isolamento social desses estudantes, particularmente no segmento de ensino médio. Cabe lembrar também que a qualidade das relações entre pares na escola inclusiva envolve um *continuum* de relacionamentos que vai da ideia de conhecidos casuais à amizade íntima. Diferentes tipos de relacionamentos podem ter diferentes funções na vida acadêmica de cada jovem (WEBSTER; CARTER, 2013).

Estudo realizado por Webster e Carter (2013) com objetivo de analisar a natureza desses relacionamentos entre estudantes com deficiência e seus pares na escola inclusiva constatou que a maioria das díades se mostrou envolvida em relacionamentos caracterizados por aceitação mútua e divisão de interesses. Ou seja, os estudantes com deficiência, em sua

maioria, eram aceitos por seus pares e desenvolveram uma amizade regular, mas poucos relataram relacionamento mais íntimo com seus pares com deficiência.

Nosso entendimento reside na ideia de que as interações sociais no nível médio podem ser o meio propício para a emergência das funções mentais superiores. Por outro lado, destacamos que as relações interpessoais, nesse contexto, nem sempre são harmônicas e cooperativas. Conforme os motivos envolvidos nas interações, elas também podem ser conflituosas, hostis ou com tendência ao individualismo, e os processos interpessoais contemplam diferentes possibilidades de ocorrências. O jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a um caminho (GÓES, 2001). Nesse sentido, Demo (2011) defende que, mesmo entendendo que nossa possibilidade de desenvolvimento esteja atrelada à relação com o outro, paira uma ideologia no universo escolar de que nossa progressão resulta da competição e do desenvolvimento autodidata e individualista.

Nessa mesma direção, Branco, Manzini e Palmieri (2012) ressaltam que nossa sociedade está tão impregnada de competição e individualismo que são escassos os espaços em que a colaboração e a cooperação figuram como prática preponderante. Nesse contexto de economia liberal, que abusa da competição individual, o processo de aprendizagem é visto como esforço individual, e o sucesso de um implica o fracasso do outro. O vestibular representa bem esse modelo, uma vez que se baseia no êxito individual em detrimento dos demais (DEMO, 2011).

Schwertner e Fischer (2012) contrapõem-se a essa compreensão e entendem que os aspectos problemáticos oriundos dos tempos globalizados (tais como a ênfase no individualismo e no consumismo, as diferentes práticas de segregação e exclusão, a compreensão dos tempos e dos espaços) estariam produzindo efeitos nos jovens e, portanto, criando entre eles novas formas de enfrentamento. Além disso, as autoras afirmam que essa geração tem o maior nível de educação visto até hoje – ela seria tecnicamente mais sofisticada do que as juventudes anteriores (BEST; KELLNER, 2003). Vale a pena levar em consideração que esses jovens pioneiros na nova forma de relação com o tempo e com as tecnologias, [...]

[...] na mesma medida em que sofrem tais mudanças de forma até abrupta em certo sentido (pois vivenciam no próprio corpo e na vida social uma série de outras modificações), parecem mostrar-se de fato mais abertos para as novas formas de relação e, portanto, mais aptos para lidar com o que se transforma no mundo, numa velocidade por vezes estupenda (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 4).

Presumimos que ambas as compreensões acerca de como os tempos globalizados podem influenciar os jovens a serem mais ou menos abertos, mais ou menos aptos para as novas formas de relação com o mundo e mais ou menos altruístas são legítimas. Cabe esclarecer, no entanto, que para além dessas compreensões, há, de acordo com Eisenberg e Mussen (1989), uma multiplicidade de motivos a partir dos quais as pessoas são levadas a agir de forma pró-social/cooperativa, dentre os quais se destaca o desejo de obter recompensa. Raquel Manzini (2013) argumenta que o sentido de recompensa se pode estar no [...] “observar a felicidade de quem é ajudado, ou ouvir um ‘obrigado’, ou, ainda, criar a expectativa de ser ajudado em situações futuras pelas pessoas e até por Deus” (MANZINI, 2013, p. 12).

A natureza da recompensa é, portanto, variável e pode estar relacionada a ganhos pessoais além daqueles expressos na situação imediata. Por isso, de acordo com Branco, Manzini e Palmieri (2012), é preciso estar atento às análises universalistas e descontextualizadas que reduzem toda forma de altruísmo, cooperação a um padrão positivo de comportamento ou, ao contrário, toda forma de competição a uma perspectiva sempre negativa. Com isso estamos dizendo que ajudar alguém nem sempre é positivo, assim como nem sempre confrontar alguém é negativo. O afastamento social transitório pode, sim, ser produtivo, assim como algumas formas de competição podem promover desenvolvimento.

Por essa mesma lógica, destacamos que nossas objeções ao individualismo como padrão relacional não se aplicam ao processo de individuação, que evidencia a conquista e o reconhecimento da pessoa em sua condição de originalidade, autonomia e liberdade em oposição às disposições egoístas, corporativistas, hostis e competitivas do fenômeno individualista. Nossa compreensão está, portanto, alinhada com o pensamento de Rogoff (2005), segundo o qual nos contextos em que há exclusivamente estímulos à promoção da independência, em oposição à noção de interdependência com autonomia e responsabilidade, a pessoa é levada a atuar de forma individualista, orientada apenas pelos interesses pessoais, o que em tese não favoreceria interações sociais que pudessem consolidar práticas cooperativas.

Sendo assim, entendemos que o veredito sobre o que se constitui como positivo ou negativo nas relações sociais entre os jovens de ensino médio, focalizando a escolarização regular de jovens com diagnóstico de DI, por exemplo, não pode estar alicerçado em análises rasas atreladas exclusivamente a um par de verdades antagônicas. Portanto, demanda a contextualização e o reconhecimento de que esses jovens são frequentemente motivados por

um amplo conjunto de fatores intervenientes que definem prioridades singulares e, por sua vez, se alteram no fluxo das relações entre eles e o contexto.

Tratando ainda sobre as formas possíveis de interações sociais, em tempos de globalização, compreendemos que a empatia é um conceito que vale a pena ser discutido. Para Hoffman (2000), a empatia é a disposição afetiva para se colocar no lugar do outro. De acordo com Raquel Manzini (2013), demonstramos sentimentos empáticos quando partilhamos a emoção do Outro, que pode ser percebida por meio de pistas diretas (expressões faciais típicas), ou indiretas (conhecimento da situação na qual a vítima se encontra). A definição de empatia de Planalp (1999 *apud* MANZINI, 2013) faz alusão à habilidade de se conectar emocionalmente com o Outro, o que acarretaria em reconhecer que o Outro experimenta um sentimento: identificar qual é esse sentimento, perceber como ele é experimentado, sentir com o Outro e reagir a tal experiência. Em outras palavras, a empatia é entendida como a disposição para sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001). A habilidade empática seria, portanto, a facilidade para inferir sobre as emoções e intenções de outrem.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009) entendem que a empatia pode ser desenvolvida ao longo dos anos e tende a ser refinada à medida que os aspectos cognitivos e afetivos evoluem. As pessoas que a exercitam são vistas como sensíveis, calorosas e amigáveis, produzindo resultados mais positivos na relação com as demais. Dentre os elementos inerentes à habilidade empática estão: observar, prestar atenção, ouvir o outro, demonstrar interesse e preocupação pelo outro; reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor; compreender a situação; demonstrar respeito pelas diferenças; expressar compreensão pelo sentimento ou pela experiência do outro; oferecer ajuda; compartilhar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Trazendo esse enquadre teórico para o contexto da inclusão escolar, entendemos que a habilidade empática dos jovens com ou sem diagnóstico de DI representa um importante recurso para o estabelecimento de vínculos interpessoais favoráveis e para uma aproximação com os pares, associada ao desenvolvimento de atitudes altruísticas, compondo uma classe de comportamento voltado para o benefício do outro. É necessário esclarecer, entretanto, que a empatia não necessariamente leva à ação, mas pode exercer forte influência nos processos de tomada de decisão.

Sampaio, Camino e Roazzi (2009) ponderam que a empatia é um construto multidimensional e que a vivência de episódios empáticos pode trazer tanto sentimentos de desconforto e perturbação quanto de piedade e compaixão, associados ou não ao desejo de ajudar a pessoa em sofrimento ou em desvantagem. Nessa perspectiva, requer igual atenção um inventário descrito por Hoffman (2000) elencando os motivos pelos quais um interlocutor empático não reagiria diante do sofrimento alheio. Dentre eles, destacam-se:

- a) a quantidade de observadores pode influenciar a reação do interlocutor que sente empatia pela vítima: ele pode concluir que, como ninguém faz nada, ele também não deve fazê-lo. E, por haver muitas pessoas, ele não precisará ajudar, porque outro irá fazê-lo;
- b) também pode tolher uma ação cooperativa oriunda de um interlocutor empático o fato de esse interlocutor estar sozinho e seus sentimentos egoístas se sobrepuserem aos sentimentos empáticos em situações cuja ajuda lhe pode gerar prejuízo;
- c) um interlocutor empático também pode frear suas ações cooperativas, quando percebe que a cooperação é potencialmente árdua, trabalhosa. Pode acontecer em situações como essa de a capacidade de se colocar no lugar do outro ser usada com finalidade contrária, ou seja, com o objetivo de controlar e influenciar os sentimentos em vez de apoiá-lo.

Hoffman (2000) também qualifica a empatia em duas formas, a empatia por associação direta e a empatia por associação mediada. Na associação direta, o jovem identifica-se diretamente com o sentimento daquele que sofre. Em outras palavras, um adolescente pode sentir empatia (tristeza, por exemplo) por um colega cuja mãe faleceu, em razão de ter ele mesmo experimentado a tristeza por estar longe da mãe em outro momento da vida. Essa situação o afeta uma vez que já vivenciou algo semelhante em relação a sua mãe.

Na associação mediada, é necessário um refinamento do desenvolvimento cognitivo, visto que resulta da associação entre palavras e sentimentos, portanto, de conhecimento prévio sobre as palavras e de representações a respeito delas. Nessa perspectiva, o relato sobre o adoecimento de duas pessoas, uma delas com câncer e outra com depressão pode provocar diferentes sentimentos a depender do conhecimento disponível em relação a ambas as formas de adoecimento. Com base nas proposições anteriores, a seguir falaremos da formação no nível médio para os jovens que têm um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se e interagir.

#### **2.1.4 Juventude, ensino médio e deficiência intelectual: conceitos compatíveis?**

Em pesquisa realizada no Estado da Califórnia, Downing (2005) informa que, a despeito de os estudos comparativos declararem que a educação inclusiva oferece resultados mais positivos para estudantes com diagnóstico de DI que as escolas especiais, poucos estudantes com deficiência intelectual experienciam ambientes inclusivos, um fato que se torna particularmente evidente no nível de ensino médio. É o que concorre para uma representação da situação educacional dessa população como uma questão pertinente apenas à educação especial, desvinculada da educação comum, ou pertinente exclusivamente aos níveis mais elementares de ensino.

Entendemos que cada tempo escolar representa um desafio único em relação à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. As demandas advindas da inclusão de jovens com diagnóstico de DI no segmento de ensino médio, por exemplo, têm suas particularidades inclusive em função da fase do ciclo de vida que vivenciam, e por isso devem ser pensadas como uma etapa singular e diferenciada das demais.

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

O termo juventude é um desafio posto para psicologia e para a sociologia, mas essa complexidade é ainda maior quando se trata de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual cuja escolarização atingiu níveis mais elevados. As representações que circulam ainda hoje sobre os jovens nos levam a produzir uma imagem de juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, de acordo com Carrano (2014), é enxergar a juventude pela falta, o jovem é o que ainda não chegou a ser. Nega-se, assim, o presente vivido, o jovem é entendido como um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente, em função da imagem que projetamos para ele no futuro. Essa imagem convive com a ideia de que a juventude é um tempo de vida por si só

problemático. Enxergar o jovem pela ótica do problema, assim como associar todo jovem com diagnóstico de DI à ideia de “menoridade perene” (DIAS; OLIVEIRA 2013, 179), é desconsiderar a diversidade inerente a essa fase da vida.

Dayrell e Carrano (2014) argumentam que os conceitos de adolescência e juventude correspondem a uma construção social, histórica, cultural e relacional que, por meio das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes. A despeito de considerar a juventude como um período da vida com alguma unidade, os autores ressaltam a relevância das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida.

Depreende-se daí que, nesse longo intervalo que constitui a juventude, há aspectos comuns e particularidades que precisam ser ressaltados. Estamos dizendo com isso que de um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária; de outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. Por conseguinte, os sentidos que se atribuem a essa fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos. É nesse sentido que Leão (2014) resalta que muitos pesquisadores evitam um olhar homogêneo e universal sobre os jovens, ressaltando os diferentes pertencimentos sociais, experiências e teias de relações a partir dos quais constroem suas identidades, trajetórias e experiências.

Dayrell e Carrano (2015) esclarecem que a entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que o corpo está pronto para gerar filhos, que a pessoa sinaliza para uma menor necessidade de proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência. O mesmo não pode ser dito em relação à culminância do processo que se dá com a passagem para a vida adulta. Isso porque esta se encontra cada vez mais fluida e indeterminada, fazendo com que os próprios marcadores de passagem para a adultez (terminar os estudos, trabalhar, casar, ter a própria casa e ter filhos) ocorram sem uma sequência lógica previsível ou mesmo não ocorram com o avançar da idade (CARRANO, 2014), como é caso dos indivíduos que vivem em uma eterna juventude.

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

[...] após uma infância dedicada a desenvolver a sociabilidade, com ampla dependência em relação aos pais, atingia-se, em torno dos 15 anos, a adolescência – marcada por uma espécie de autonomia relativa, pela busca de mecanismos de rompimento com os laços de família e pela busca da própria identidade. Entre os 18 e os 25 anos – numa categoria que genericamente passou a chamar-se juventude –, a expectativa era de que aquele jovem completasse sua busca e seu período exploratório, amadurecendo para entrar na vida adulta. A partir desse período, numa certa ordem, uma série de acontecimentos balizava sua existência: o primeiro emprego, o casamento, o primeiro filho, o ninho vazio, a aposentadoria e a viuvez, até a chegada da morte (MADEIRA, 2006, p. 139).

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

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

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

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

Presumimos que dentre esses vários modos de ser jovem estão os jovens que em seu processo de desenvolvimento lidam com os efeitos do diagnóstico de deficiência intelectual recebido na infância. A noção de juventude para eles também deve ser pensada de maneira plural. Nessa mesma linha de entendimento, Quapper (2001) ressalta que as singularidades ou peculiaridades de grupos ou indivíduos jovens devem ser reconhecidas para que não haja uma objetivação invisibilizante. Tal invisibilização decorre da transformação da juventude em um problema ou categoria estigmatizada, sobre a qual recai a ideia de periculosidade e conflitos. Ou seja, anula-se o que há de singular no sujeito em favor de uma nomeação generalizante. Nesse enquadre invisibilizante, jovens com deficiência intelectual são categorizados, por vezes, como agressivos, explosivos ou passivos.

Sobre essa redução invisibilizante, Downing (2005) alerta que reconhecer as diferenças é condição necessária a todo processo de inclusão. No artigo intitulado *Inclusive Education for High School Students with Severe Intellectual Disabilities: supporting communication*, Downing (2005) explica que alguns estudantes de ensino médio com deficiência intelectual, que não tiveram acesso a estratégias efetivas de comunicação ao longo de suas vidas acadêmicas, são vítimas dessa redução invisibilizante porque exibem comportamentos que demonstram suas frustrações por não serem capazes de comunicar efetivamente aquilo que desejam. Nesses casos, os jovens podem ser enquadrados nas categorias agressivo e destrutivo sem que nenhuma razão aparente seja reconhecida. Sob a perspectiva de Downing (2005), o fato de experimentar durante anos a impossibilidade de comunicar efetivamente aquilo que sente pode realmente gerar raiva e atitudes de explosão que, na perspectiva do observador, é vista como irracional. Por essa mesma lacuna na habilidade comunicacional, esclarece Downing (2005), outros estudantes com DI desistem de tentar comunicar aquilo que desejam e caem na passividade do desamparo aprendido. Esses

estudantes aparentam ser reservados, pouco comunicativos, com interesses limitados, quando, na verdade, simplesmente pararam de tentar tornar seus pensamentos conhecidos, e o desânimo e resignação passiva se tornam a única opção.

Por outro lado, é importante salientar, de acordo com Downing (2005), que independentemente da idade nunca é tarde demais para desenvolver as habilidades comunicacionais da pessoa com deficiência intelectual, uma vez que muitas são as possíveis mudanças de trajetórias no curso de vida humano. A natureza biológica oferece condições básicas para o desenvolvimento, mas é a partir da cultura, em interação com os aspectos subjetivos do sujeito, que emergirão processos psicológicos próprios do ser humano em seus diferentes momentos de vida (DIAS, 2014). Assim, não se pode prever ou designar características universais de desenvolvimento para jovens com diagnóstico de DI, visto que, no curso de suas vidas, diferentes vivências acontecerão permeadas por inúmeras circunstâncias, exigindo que se considerem diversos elementos intervenientes, tais como os socioeconômicos, étnicos, religiosos, escolares entre outros.

Nessa perspectiva, assumimos, em conformidade Valsiner (1998), que o desenvolvimento humano (e nele está inserido o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual) é um processo que acontece ao longo da vida por meio de continuidades e descontinuidades, em meio a uma complexa rede de relações travadas entre os sujeitos e seu meio, e tem como marca imprescindível o potencial para mudança, plasticidade e adaptabilidade.

O estudo realizado por Dias (2014) reforça a ideia de que é preciso considerar prioritariamente a diversidade de situações que se apresentam na cotidianidade social de cada jovem. Nesse estudo, a autora busca compreender o desenvolvimento de pessoas com diagnóstico de DI e investiga as relações mútuas entre o diagnóstico e o avanço na escolarização. Os achados sugerem que alguns acontecimentos ocorridos na trajetória do sujeito da pesquisa (encontro com professores comprometidos, exemplo positivo da trajetória acadêmica da irmã, incentivo dos pais, entre outros) tenham funcionado como linhas de clivagem que possibilitaram vivências também encontradas entre jovens adultos sem diagnóstico de deficiência. A fusão entre esses aspectos contribuiu para que esse jovem trilhasse caminhos diferenciados aos que tendem a ser culturalmente construídos para aqueles com diagnóstico de DI. Apesar desse fato, o sujeito da pesquisa demonstra posicionamentos compatíveis com os adultos de nossa cultura não porque siga processos apenas normativos, mas em função da postura com a qual lida com os acontecimentos

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

Dias (2014) constata que as experiências pessoais construídas a partir de diferentes eventos biográficos, redimensionaram as trajetórias de vida do jovem, evidenciando que o desenvolvimento é processo não linear. O estudo destaca “as possibilidades de sucesso, de transições de desenvolvimento e trajetórias alternativas, em lugar das tradicionais ênfases nas dificuldades causadas pela deficiência” (DIAS, 2014, p.157). Nessa perspectiva, a autora destaca que a conclusão do ensino médio funciona como um dos elementos mediadores dos processos de desenvolvimento adulto, segundo trajetórias em que a deficiência intelectual não figura como central.

Outros estudos também deixam entrever que o diagnóstico de DI não é impeditivo para uma trajetória de desenvolvimento. Sodelli (2010), em sua dissertação intitulada *Questões Invisíveis e as Histórias Contadas por Jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade ao HIV/AIDS*, teve como objetivo investigar os aspectos que influenciam na vulnerabilidade dos jovens com DI ao mencionado vírus. A autora constata que os jovens com DI de uma escola de ensino médio relatam experiências cotidianas muito próximas às dos jovens sem a deficiência e que, embora a deficiência intelectual apareça como um dos elementos de vulnerabilidade, esse não é o fator determinante. A vulnerabilidade ao HIV/AIDS estaria muito mais relacionada ao âmbito social, em decorrência da carência de espaços sistemáticos de educação preventiva do que da sexualidade do jovem por si só.

Guhur (2007), nessa mesma linha de entendimento, desenvolveu pesquisa intitulada *A Manifestação da Afetividade em Sujeitos Jovens e Adultos com Deficiência Mental* e constatou que, ao contrário do que se supõe comumente em relação à capacidade comunicativa de pessoas com deficiência intelectual, cujo discurso é considerado incoerente e a palavra pouco capaz de articular-se num diálogo, os sujeitos da pesquisa por ele desenvolvida se constituíram como interlocutores atentos, ativos e expressivos, capazes de compartilhar os sentidos pretendidos nas interações com seus pares.

Também reconhecendo e legitimando o jovem com DI enquanto interlocutor expressivo e capaz de produzir sentido, o estudo realizado por Voltrone e Mendes (2011) sobre a percepção de jovens com DI matriculados na classe comum e egressos de classe especial, sobre suas matrículas na classe especial e comum indicam que esses alunos, apesar

da experiência positiva na classe/escola especial, têm preferência pela matrícula na classe comum.

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

Por fim, e ainda apresentando estudos que destacam a ideia de que as limitações orgânicas se acentuam em função da ausência de interações sociais nas quais o jovem com DI seja reconhecido enquanto sujeito legítimo, Schmidt e Angonese (2009), em estudo realizado com 21 jovens com DI recrutados em uma escola especial, sustentam que a concepção que os jovens tinham a respeito de sua própria (suposta) deficiência estava vinculada a dificuldades encontradas em suas histórias escolares, sendo a escola o local de descoberta da deficiência, revelada quando surgiram as dificuldades em aprender conteúdos acadêmicos. Ou seja, os dados apresentados mostram que a escola teve um papel decisivo na identificação da condição de deficiência de todos os participantes da pesquisa, contribuindo claramente para que eles se descrevessem como lentos, atrasados, incapazes ou com dificuldades de aprender.

As pesquisas que mencionamos até aqui nos oferecem elementos para questionar os lugares comuns, retóricos e ecológicos sobre deficiência intelectual enquanto condição impeditora de uma trajetória de desenvolvimento e remetem à ideia de que a pluralidade e a qualidade dos encontros podem reestruturar a trajetória de vida pessoal e acadêmica do jovem com tal diagnóstico. Além disso, vale lembrar que ao exercerem seus direitos de aprender entre os pares, esses jovens com diagnóstico de DI trazem consigo sua experiência humana irreduzível a nenhuma outra, e é o conjunto destas experiências humanas e a sua confrontação no seio da escola que contém valor educativo para ambos.

No entanto, no clima de concorrência em que está colocado o ensino médio hoje, imagina-se que a escolarização de jovens com DI seria inconciliável/incompatível com esse segmento de ensino, uma vez que pairam dúvidas sobre sua produtividade escolar.

Nessa perspectiva, parece importante problematizar o caráter etnocêntrico e monocultural pensado para as escolas de ensino médio, onde a princípio os jovens com diagnóstico de DI não seriam pensados como integrantes legítimos. Nosso entendimento reside na ideia de que “a escola de ensino médio é a escola do jovem com corpo, emoções, inteligência e projetos de vida” (CARNEIRO, Moaci, 2012, p. 249). Estamos dizendo com isso que o ensino médio [...]

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

Supomos que tudo isso se aplica aos jovens com diagnóstico de deficiência intelectual inseridos nesse segmento de ensino. No entanto o ensino médio carrega a representação de um nível escolar mais rígido em função de seu papel de preparar para o ensino superior para o vestibular/Enem, e para o trabalho. Krawczyk (2014) ressalta que essa ênfase na função de preparação levou o ensino médio e a docência nesse nível a um lugar indecifrável, sem identidade, já que responde às referências das demandas de um nível superior cada vez mais hierarquizado e atrelado às demandas do mercado de funções sofisticadas.

No livro *O Nó do Ensino Médio*, Moaci Carneiro (2012) chama a atenção para os efeitos nocivos desse ensino médio que passou a servir de passaporte para o ingresso na educação superior e que de costas para o ensino fundamental e de frente, exclusivamente, para a educação superior, se esquece de contemplar as atribuições que lhe foram legalmente instituídas, entre elas a de preparar os estudantes para o exercício da cidadania. Moaci Carneiro (2012) argumenta sobre a necessidade de uma escola múltipla de ensino médio.

A partir dessa lógica do ensino médio como trampolim para os bancos universitários, o jovem estudante de ensino médio é pensado como se estivesse em treinamento, como aspirante ao ensino superior. Carrano (2014) argumenta que os professores desse segmento vivem um dilema: por um lado são impelidos pelos próprios jovens a vê-los em suas

concretudes e complexidades e garantir-lhes o direito à formação específica de seu tempo; por outro, são forçados a serem eficientes na preparação para outros tempos, outros níveis escolares aos quais apenas uma percentagem limitada terá acesso.

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

Arroyo (2014) destaca que esses Outros jovens que chegam ao ensino médio – entre eles os jovens com diagnóstico de deficiência intelectual – vão colocando também novas questões, quais sejam: que ensino médio se deseja? Que currículos devem ser valorizados? A que conhecimento teriam direito os jovens com diagnóstico de deficiência (por exemplo, preparatórios para que lugares na ordem social, econômica)? É possível implementar currículos que lhes garantam o direito ao saber, a ler, a entender seu lugar na sociedade? É possível implementar currículos que reconheçam a inexistência de características universais de desenvolvimento para jovens com DI e que ponderem sobre os diferentes aspectos socioeconômicos, étnicos, religiosos, escolares que atravessam suas vidas?

Nessa perspectiva, concordamos com Arroyo (2014) quando afirma que é complexo e desafiador garantir o direito à igualdade e à diferença, elaborar currículos tendo como referente de sentido o reconhecimento desses jovens Outros que hoje chegam à educação média. O autor argumenta que, apesar de as diretrizes curriculares enfatizarem conceitos universalistas como direitos, conhecimento, ciência, cultura, cidadania, formação humana, ensino-aprendizagem, núcleo comum, esses conceitos têm como referente um determinado protótipo de cidadão, de humano, de criança, de adolescente, jovem ou adulto, estabelecido em padrões históricos de trabalho, de conhecimento. Os conceitos não são construídos tendo como referentes os Outros povos, etnias, raças, gêneros, tempos de aprendizagem e tempos de juventudes.

Os sentidos atribuídos aos Outros – adolescentes, jovens e adultos, na sociedade, nas escolas e nas universidades, quando lutam para alcançar novos patamares – são geralmente negativos porque são pensados, medidos e classificados nas concepções construídas tendo como referente-padrão o Nós (ARROYO, 2014). Em contraposição a essas concepções fundadas em um referente-padrão, consideramos que a deficiência intelectual representa uma dentre tantas outras formas possíveis da existência humana. Na próxima seção, propomos uma revisão teórica da perspectiva histórico-cultural que sustenta essa compreensão.

### **2.1.5 Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento**

A teoria histórico-cultural, uma das ferramentas conceituais sob as quais se alicerça nossa pesquisa, tem como principal representante Vygotsky (2001) e constitui-se numa vertente da psicologia que se desenvolveu na União Soviética no início do século XX. Os dilemas oriundos da psicologia da época, bem como o clima de renovação da sociedade soviética pós-revolucionária, foram a energia propulsora para o desenvolvimento de seu programa de trabalho. Conforme assinala Prestes (2010), os primórdios da trajetória intelectual de Vygotsky coincidem com a Revolução Socialista de 1917 e parte do período de sua produção acontece com o país imerso numa terrível guerra civil.

Considerando tal realidade, Kozulin e Gindis (2007) deixam entrever que mais do que uma escolha pessoal, o trabalho de Vygotsky (1983) no âmbito da educação das crianças com necessidades especiais pode ter sido um encontro casual forçado pelas circunstâncias da época. Kozulin e Gindis (2007) defendem que os interesses originais do autor se restringiam ao campo da literatura e das humanidades, no entanto a dura realidade da vida cotidiana em sua cidade natal de Gomel, durante a guerra civil (1918-1922), forçou todos – incluindo Vygotsky – a buscar qualquer ocupação que tornasse possível a sobrevivência.

Sob essas circunstâncias, Vygotsky (1983) encontrou as principais vítimas da Revolução de Outubro e da guerra civil: as crianças, muitas vezes órfãs, sofrendo de desnutrição, deslocalização forçada e falta de educação – o que era difícil para as crianças normais era mais difícil para crianças com necessidades especiais. Essa situação, de acordo com Kozulin e Gindis (2007), pode ter influenciado a percepção de Vygotsky de que as necessidades especiais constituem um fenômeno de desenvolvimento sociocultural, e não orgânico ou individual.

O fato é que nesse contexto claramente marcado por necessidades de mudanças sociais a ciência era extremamente valorizada devido à expectativa de que avanços científicos oferecessem soluções para os urgentes problemas sociais e econômicos do povo soviético. A atmosfera pós-revolução proporcionou energia para muitos empreendimentos ambiciosos, de sorte que a obra de Vygotsky e seus colaboradores Luria e Leontiev (1988) está em fina sintonia com os projetos sociais e políticos necessários a essa sociedade. A perspectiva histórico-cultural constitui-se numa abordagem crítica aos paradoxos científicos prevalentes nesse contexto e tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Ou seja, a sociedade e a psicologia da Rússia pós-revolucionária foram fontes de inspiração para Vygotsky, na medida em que ele e seus colaboradores procuravam desenvolver uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano e da própria psicologia.

A abordagem marxista serviu de base na construção de um modelo explicativo para o desenvolvimento humano, no entanto não se pode afirmar que Vygotsky tenha assumido um marxismo puro – sua tese repousa tanto sobre as concepções de Hegel quanto nas de Marx (PRESTES, 2010), mas não se reduz a nenhuma delas. É exatamente essa capacidade para lidar com diferentes pensamentos de forma crítica que tornam Vygotsky um revolucionário no estudo do desenvolvimento humano. Ele extrai do marxismo a ideia de que o ser humano é uma realidade concreta e sua essência é construída nas relações sociais, de forma que a vida determina a consciência (MARTINS, 2013). Além disso, o ponto central de seu método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Vygotsky aplicou esse entendimento para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos (MARTINS, 2013). Logo, cada fenômeno ou objeto deve ser captado naquilo que reúne não só em seu estado atual, em suas manifestações fenomênicas circunstanciais, mas, essencialmente, naquilo que revela o curso de sua formação, as linhas gerais que regem seu desenvolvimento.

Imbuído desses princípios do materialismo histórico-dialético, Vygotsky (2001) desenvolve um modelo explicativo para o desenvolvimento humano que prevê uma relação peculiar de composição mútua entre dimensões orgânicas e culturais. De um lado, estariam as funções elementares, de origem biológica que operam de maneira direta e imediata na relação sujeito-ambiente; do outro, estariam as funções psicológicas superiores que são, por sua vez, indiretas, semioticamente mediadas e produzidas nas relações sociais, associadas à memória voluntária, atenção consciente, imaginação criativa, linguagem, pensamento conceitual, percepção mediada, desenvolvimento da volição, dentre outros. O fusionamento dessas duas

linhas, que em tese são diferentes entre si, impossibilitaria a identificação dos planos natural ou cultural de maneira isolada um do outro. Ou seja:

Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças ocorrem em ambos os planos, que se intercomunicam e se constituem, na realidade, em um único processo de formação biológico-social da personalidade da criança (VYGOTSKY, 1983, p. 36).

Essa compreensão de que há um imbricamento entre o aparato biológico e os dispositivos culturais favorece o entendimento de que, mesmo em casos de patologia, as funções orgânicas podem ser lenta e constantemente humanizadas pela ação da cultura (ROGOFF, 2005). Nesse caso, para os estudantes com DI, as redes de apoio oferecidas no contexto de escolarização constituem fator determinante para transformações no seu modo de funcionamento psíquico, uma vez que, [...]

[...] Quanto mais se desenrola o processo de desenvolvimento, menos o biológico define a ação dos indivíduos. Os caminhos alternativos ou colaterais, como mediadores no processo de desenvolvimento humano, são importantes também para a compreensão da constituição de pessoas com deficiência intelectual. [...] Sistemas de apoio social, dentre eles a inserção no contexto educativo formal e o amplo acesso a informações e experiência, em meio às diferentes mediações semióticas, favorecem transformações nos modos de funcionamento psíquico da pessoa com deficiência intelectual (DIAS; OLIVEIRA, 2014, p. 28).

O principal argumento de Vygotsky (1997) sobre desenvolvimento humano é que as condições orgânicas dos sujeitos serão redefinidas por meio da cultura, a partir da relação com Outro, a partir de experiências sociais. E, nessa trajetória, desenvolvimento e aprendizagem são considerados processos distintos, contudo interdependentes, de forma que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e o provoca. Sendo assim, [...]

[...] o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã. Portanto, o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento. Continua sendo necessário determinar o limiar mínimo em que, digamos, o aprendizado da aritmética possa ter início, uma vez que este exige um grau mínimo de maturidade das funções. Mas devemos considerar, também, o limiar superior, o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado (VYGOTSKY, 2001 p.129-130).

Sob essa ótica, a aprendizagem pode realizar-se mediante processos psíquicos ainda imaturos, beneficiando-se da influência do mais competente (CARVALHO, 2007) nas relações sociais nas quais os sujeitos se encontrem envolvidos com problemas ou situações em haja embate, troca de ideias, compartilhamentos e confronto de pontos de vista diferenciados. Zanella (2001) explica que essas relações podem ser tanto relações

adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente, é imprescindível, no entanto, a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação.

Essa discussão destaca, entre outros aspectos, a relevância dos desafios sociais, do enfrentamento e, por consequência, a motivação da pessoa para responder a eles. Esta é uma base teórica que valoriza os processos interativos enquanto oportunidade relevante “na coconstrução de significados, seja nas atividades espontâneas ou planejadas pelo professor” (CARVALHO, 2007, p.18).

Ressalta-se, com isso, a importância da atividade mediada, da interferência intencional do outro, seja ele o professor diretamente, seja o aluno par mais capaz (agente de inclusão) autonomamente ou por provocação do professor. Isso porque se advoga que o sujeito terá melhor desempenho nas tarefas nas quais puder contar com uma orientação colaborativa (VYGOTSKY, 2001). Segundo essa perspectiva, o processo de aprendizagem é colaborativo e resulta da ação conjunta entre o parceiro mais experiente e aquele que aprende. Nessas circunstâncias, as funções psicológicas vão se transformando, evoluindo, ocorrendo um gradativo domínio dos significados culturais e um avanço nos processos psíquicos do sujeito, que ocorre do plano intersíquico para o intrapsíquico (NUNES; SILVEIRA, 2011). Nesse sentido, a lei fundamental do desenvolvimento humano, na perspectiva de Vygotsky (2001), está alicerçada na lógica de que todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da pessoa:

A primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas [...] A linguagem origina-se primeiro como meio de comunicação entre criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VYGOTSKY; LURIA; LIOTIEV, 1988, p. 14).

Portanto, muito longe de ser uma conexão instrumental mecânica, no desenvolvimento cultural, o sujeito passa por uma mudança interna dos processos naturais, fruto da atividade da espécie humana, diante das oportunidades oferecidas pelo contexto histórico e cultural do qual faz parte, e, que ao mesmo tempo, por ela é construído. Além disso, é preciso salientar que as condições históricas nas quais as funções psicológicas superiores são construídas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos (MARTINS, 2013).

É sob tais circunstâncias que Vygotsky (1997) define a defectologia como ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento de crianças anormais, da diversidade de tipos desse desenvolvimento. O autor destaca a produção de novas rotas compensatórias, variáveis e, portanto, singulares. Cada sujeito elabora suas dificuldades de maneira única, de forma que os processos compensatórios são igualmente variáveis a depender das situações que lhes surgem. Dessa forma, [...]

[...] a compensação como qualquer processo de luta, pode ter resultados bidirecionais (de vitória ou derrota). Mas seja qual for o resultado, sob qualquer circunstância, o desenvolvimento agravado por uma deficiência constitui um processo criador, de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação e da formação de novos niveladores, equilibradores que são gerados pela deficiência (VYGOTSKY, 1997, p. 16-17).

Nesse sentido, o estudo do desenvolvimento psíquico para pessoas com deficiência intelectual deve reconhecer que a deficiência por si só constitui um processo que leva à inovação, à reorganização das funções de adaptação. Em contrapartida, é preciso considerar as condições objetivas nas quais esse processo ocorre, no que se inclui a própria condição escolar e as dinâmicas interacionais nela produzidas.

Vygotsky (1997) valoriza essa compreensão em oposição à compreensão adleriana. O autor explica que Adler e Greef (1967 *apud* VYGOTSKY, 1997) defendiam a ideia de que processos compensatórios do desenvolvimento humano se viam dificultados em crianças mentalmente atrasadas porque a única e imprescindível fonte para originar tais processos era a tomada de consciência pela própria criança, da sua insuficiência. No entanto, nessas crianças haveria uma acentuação da autoestima, uma tendência a não reconhecer seu atraso, elas se mostrariam contentes consigo mesmas, não reconhecendo sua insuficiência e careceriam do doloroso sentimento de inferioridade que seria a base da formação dos processos compensatórios. Vygotsky (1997) adverte que Adler tem uma compreensão subjetivista e equivocada sobre a origem do desenvolvimento compensatório, pois sustenta a existência de uma tendência interior que leva a criança ao desenvolvimento, uma espécie de força vital instintiva que a empurra adiante e facilita seu desenvolvimento.

A compreensão de Vygotsky (1997) – à qual nos filiamos – é a de que na vida social coletiva da criança se encontra o material para construir as funções internas, de modo que a fonte, ou seja, o estímulo primário que faz surgir os processos compensatórios nas crianças com retardo mental não é estático como uma espécie de propensão natural; são as dificuldades

objetivas com as quais as pessoas com deficiência intelectual se deparam no seu processo de desenvolvimento e, mediante tais obstáculos, se veem forçadas a superá-los. Sendo assim, [...]

[...] a riqueza ou a pobreza da reserva interior da criança, diríamos o grau de atraso mental, é o momento essencial e primário que determina até que ponto ele é capaz de valer-se desse material [...] Porém, novamente, esta não está determinada nos níveis superiores, visto que é superado reiteradamente durante o processo de desenvolvimento ulterior da criança (VYGOTSKY, 1997, p. 137).

Com isso Vygotsky (1997) dá ênfase à ideia de que socialização como fonte e meio nutricional de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quando existe certa diferença no nível intelectual das crianças que a compõem.

Essa perspectiva nos dirige a uma virada na compreensão sobre a pessoa com deficiência, visto que a ênfase agora não recai mais sobre as limitações, mas sobre as possibilidades e potencialidades preservadas. Rompe-se, portanto, com a visão sobre deficiência intelectual predominante no campo da psicologia, que, conforme Dias (2014, p. 63), [...]

[...] enfatizava a insuficiência intelectual e desconsiderava outros aspectos relativos à personalidade. Tal visão se mostra equivocada, pois o intelecto apresenta uma diversidade de funções que se articulam em uma unidade complexa, mas não homogênea. Tratar a deficiência como se todas as funções intelectuais estivessem afetadas de modo igualmente negativo também é errôneo, pois funções psicológicas se desenvolvem à medida que são ativadas, em meio a sistemas de atividades específicos. Esse desenvolvimento influencia de forma singular a pessoa e pode transformar a estrutura que está na base da deficiência.

Nessa mesma linha de entendimento, vale ressaltar que a pessoa com deficiência intelectual não seria, em princípio, necessariamente carente de memória do ponto de vista “localizacionista”, ou seja, enquanto tecido neurocerebral preservado, mas sim da memória como forma cultural que se caracteriza primordialmente pela “descoberta do uso funcional de alguns signos para fins de memorização” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.187). Isso significa dizer: “Uma função específica não está ligada nunca a um centro determinado e é sempre produto da atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si” (VYGOTSKY, 1997, p.135).

Essa é uma proposição que indica que os signos e significados mobilizados pelos sujeitos, em sua existência concreta, tecem as rearticulações interfuncionais (MARTINS, 2013), provocando modificações que ultrapassam o âmbito da função específica. Sob a influência dessa concepção, entendemos que os jovens com deficiência intelectual não são

menos desenvolvidos que seus pares da mesma idade, entretanto manifestam uma organização psíquica qualitativamente singular.

Vygotsky (1997) esclarece que o surgimento da deficiência como condição incapacitante advém da prevalência do defeito secundário (social) sobre o defeito primário. Com essa compreensão, o autor ressalta que as limitações orgânicas (natural) se acentuam em face de ausência de interações sociais favoráveis e de suporte socioafetivo apropriado. Presumimos com isso que, conforme a maneira como o contexto social se dinamiza, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância. A deficiência enquanto condição incapacitante está interligada com a forma como se estrutura o contexto com as representações sociais difundidas na cultura em que a pessoa convive e podem orientar os apoios sociais dos quais ela necessita.

Nessa mesma direção, Dias (2014) admite que, no caso da pessoa com deficiência intelectual, fatores como exposição empobrecida aos bens culturais, suporte socioafetivo impróprio e processos pedagógicos inadequados são geradores do defeito secundário e o sentimento de deficiência como condição debilitante. Essa perspectiva ressalta a importância, no contexto de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de DI, de interações e apoios socioafetivos legítimos que acentuem as características positivas do sujeito. Pletsch (2014) reforça esse mesmo entendimento quando anuncia que a pessoa com deficiência mental pode ter dificuldades na aquisição da leitura e dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades de vida diária e no desempenho social. Contudo esses aspectos podem se tornar ainda mais deficitários em virtude da falta de enraizamento na cultura.

Essa compreensão guarda estreita ligação com a ideia de que os estudantes com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades quando lhes são comunicadas duas ou mais ordens complexas. Além disso, podem ter maior dificuldade para se expressar e controlar suas emoções, seu ritmo de aprendizagem pode ser mais lento que os apresentados por pessoas de sua mesma idade, necessitando, muitas vezes, de maior tempo para realizar as tarefas, e, em razão desse não refinamento na compreensão, o sujeito com deficiência intelectual pode também ter dificuldades para aprender a aprender, aspecto relacionado aos processos de metacognição. Toda essa lista, caracterizada por ausências, não deve, de acordo com Pletsch (2014), ser entendida pelo professor como um quadro inalterável, mas como um quadro que requer uma correta organização da aprendizagem, a qual “conduzirá ao desenvolvimento mental e ativará todo um grupo de processos de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2003, p.115). Ou seja, associadas à deficiência, existem as possibilidades que

devem ser exploradas no processo educativo do aluno com deficiência intelectual. Na medida em que avança a ontogênese, a deficiência primária pode ser superada por novas formações qualitativas, possibilitadas pela participação da pessoa em sistemas de atividades ricos e contextos desafiadores (VYGOTSKY, 1997). Depreende-se daí que o prejuízo biológico só será limitante, impeditivo para a pessoa com deficiência intelectual, à proporção que a resposta social estiver ausente ou for inapropriada (DIAS, 2014).

Nesse contexto de proposições, entende-se que a matéria-prima para a efetivação do processo de compensação é a vida social e as dificuldades e facilidades intervenientes nesse processo. Supomos, portanto, que é a partir do processo de interação social entre o jovem com DI e seus pares que se criaria uma provável situação a impulsionar o processo compensatório. Entre a interação social e o desenvolvimento do jovem operam as representações sociais dos interlocutores dessa interação.

No próximo capítulo destacaremos a importância da nossa lente teórica, a Teoria das Representações Sociais, para a compreensão dos sentidos atribuídos por estudantes de ensino médio à escolarização regular do aluno com DI.

## **2.2 Teoria das Representações Sociais**

Inicialmente trataremos da gênese da noção de representação social, abordando a diferença entre representação coletiva e representação social, na sequência propomos uma revisão sobre o estado de polifasia cognitiva, ressaltando que diferentes formas de conhecimento vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou no coletivo e têm como finalidade responder a diferentes objetivos. No item seguinte apresentaremos algumas considerações sobre os universos consensual e reificado das representações sociais, focalizando processo de escolarização regular do jovem com DI. No item “Condições para o surgimento das RS”, abordamos as três dimensões da realidade que favorecem o surgimento de uma representação social. Em seguida, fazemos uma revisão sobre a Teoria do Núcleo Central, ressaltando que o sistema periférico atualiza as modificações individualistas da representação, permitindo a cada um posicionar-se de acordo com suas variações pessoais, sem colocar em risco a significação do núcleo central. Discutimos também a dinâmica de familiarização que faz com que pessoas e acontecimentos sejam percebidos em relação a prévios encontros e, nessa trajetória, destacamos a ancoragem e a objetivação. Os últimos dois pontos de revisão teórica deste capítulo dizem respeito à relação entre RS e práticas e entre RS e fluxo de afetos.

### 2.2.1 Alicerce epistemológico da teoria das representações sociais

A Teoria das Representações Sociais nasceu e vem se desenvolvendo num terreno de questionamentos radicais, e talvez o principal deles sejam as contradições referentes a como a relação indivíduo-sociedade se constrói. Esse dilema advém do contexto anterior à Segunda Guerra Mundial no qual a maioria dos teóricos distinguiu entre dois níveis de fenômenos – o nível do individual e o nível do coletivo (FARR, 2013). Wundt, conforme alude Farr (2013), estabelecia uma distinção entre psicologia fisiológica e cultura (*Volkerpsychologie*), e, seguindo o mesmo padrão dualista, Durkheim (1898) estabelecia uma distinção entre o estudo das representações individuais, que seria de domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas, que seria do domínio da sociologia. Esse esforço dicotômico se justificava pela crença, por parte desses teóricos, de que as leis que esclareciam os fenômenos coletivos, diferenciavam-se das leis que explicavam os fenômenos em nível de indivíduo (FARR, 2013).

Declaradamente hostil à psicologia do indivíduo, Durkheim (1898) elabora, portanto, o conceito de Representações Coletivas fundamentado na antítese entre o individual e o coletivo e na ênfase da ideia de que há uma impessoalidade em nós, visto que o social em nós se sobressai. Para Durkheim (1898), as representações coletivas, além de serem estáveis no tempo, estão localizadas na sociedade e não nos indivíduos, portanto, se impõem aos indivíduos. Em outras palavras, “o indivíduo sofre a coação das representações dominantes na sociedade” (MOSCOVICI, 1989, *apud* DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 101). O conceito de representações coletivas pressupõe, por conseguinte, a existência de crenças gerais que imperam sobre os indivíduos; sejam quais forem seus papéis, seus grupos de pertencimentos, todos os indivíduos estarão impregnados dessas crenças. Estamos ressaltando, portanto, que, com grande habilidade acadêmica, Durkheim (2000) busca demonstrar a importância da sociedade em toda a explicação do mundo. Em *O Suicídio*, por exemplo, o autor demonstra que o ato aparentemente mais individual está, na verdade, sob a influência de um forte determinismo social. Ou seja, o mundo pensado é, então, um mundo social.

Moscovici (1989) não nega a influência de alguns autores como Wundt, Le Bon, Mead no processo de elaboração da TRS, seja compactuando com suas ideias, seja combatendo-as. Mas é na sociologia durkheimiana que Moscovici busca uma primeira fonte conceitual para suas objeções ao excessivo individualismo da psicologia social americana. O estudo das representações sociais pode ser considerado uma continuidade do estudo das representações coletivas de Durkheim, na medida em que também contesta a tradição individualista de

interpretação dos fenômenos sociais. Contudo, Moscovici, a partir da publicação da obra *Psychanalyse, Son Image et Son Public* (1961, 1978), avança e moderniza o conceito de representações coletivas, com o propósito de adequar-se às novas solicitações advindas de uma sociedade marcada pela dinamicidade e complexidade de informações. Contudo as representações de Durkheim têm como base teórica a tradição aristotélica e kantiana, o que resulta numa concepção estática, diferente da de Moscovici, que entende as representações sociais como estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e comportamentos que aparecem e desaparecem junto com as representações.

Jovchelovitch (2011) explica que, ao transformar o conceito sociológico de representações coletivas no conceito psicossocial de representações sociais, Moscovici proporcionou os meios para aprender como o conhecimento simbólico elaborado por uma comunidade se modifica em função de transformações mais amplas que ocorrem na esfera pública. De acordo com Jovchelovitch (2011), Moscovici demonstra em sua obra que, em esferas públicas contemporâneas, as representações são contestadas e abertas ao escrutínio, emergem de diferentes autoridades e dependem de argumentos como fonte de legitimação. Nessas esferas públicas não se legitima o conhecimento apelando apenas para um centro reconhecido de autoridade, pois elas acarretam novas formas de contestação em campos sociais. Minorias ativas, por exemplo, impõem inovação ao desafiar pontos de vista dominantes e relativamente homogêneos sob muitos aspectos. Nessa perspectiva, a mudança de representações coletivas para representações sociais demonstra um cuidado maior de Moscovici em relação à inovação social e à forma de romper e transformar a ordem das coisas.

O equívoco central da obra de Durkheim está na ideia de coesão social. As representações coletivas, de acordo com Jovchelovitch (2011), pertencem a uma cadeia de conceitos que se referem a crenças, sentimentos e ideias habituais, tomadas como dadas e homogeneamente compartilhadas por uma comunidade. Concebidas por Durkheim como a consciência coletiva de uma comunidade, as representações coletivas são a fonte de toda a solidariedade social (JOVCHELOVITCH, 2011). Elas compreendem as ideações, as emoções, os rituais e os costumes que os indivíduos carregam e desempenham, mas sobre os quais eles têm pouco controle.

Consideradas por Durkheim como fatos sociais, elas contrapõem-se aos indivíduos como uma força exterior e têm sobre eles um poder coercitivo, fixado no pensamento, nos rituais das instituições sociais, as representações coletivas são resistentes à mudança e ao

escrutínio social (JOVCHELOVITCH, 2011). Elas existem e se perpetuam por meio da tradição, pela autoridade e por instituições que fornecem os centros de legitimação para aquilo que é conhecido e o que não é; o que é aceitável, o que não é; o que define a comunidade, o que é excluído. Elas protegem as comunidades da diferença interna e externa e constituem um recurso para preservação e sobrevivência de identidades e modos de vida (JOVCHELOVITCH, 2011). Nessa perspectiva é difícil discordar e propor visões alternativas, já que rígidas hierarquias entre interlocutores configuram a comunicação e a transmissão de conhecimento.

As representações coletivas emergem como um tipo de saber cotidiano partilhado por todos que operam como uma força totalmente unificadora; são reproduzidas por condições de forte assimetria entre participantes, são associadas e dependentes de rituais, e as condições para sua transformação são quase inexistentes (JOVCHELOVITCH, 2011). Possuem força de um fato social, exercendo atribuições de integração e reprodução social ao mesmo tempo que garantem forte solidariedade entre aqueles que as compartilham (JOVCHELOVITCH, 2011). Sendo assim, nesse tipo de comunidade, o vínculo social e os sentimentos de submissão e obediência que suscitam têm prevalência sobre os acontecimentos e há ali pouco espaço para variação individual. É justamente por essa natureza claustrofóbica (GIDDENS, 1978), absurdamente totalizante do social, na qual a sociedade é vista como uma unidade homogênea com ausência de tensão e contradição entre diferentes grupos, ou coletivos, que a concepção de Durkheim foi criticada por Moscovici (1993).

Compreendemos, porque nos apoiamos em Moscovici (1993) e em Jovchelovitch (2011), que a dinâmica da globalização redefiniu a natureza da comunicação entre comunidades humanas, o ritmo de mudança e a introdução do novo que vem de um Outro remoto. Neste contexto, as tradições não permanecem impermeáveis, elas são postas sob votação, revisadas ou ferozmente defendidas e, por meio deste processo, perdem a forma inabalável e inquestionável que originalmente as definem. De acordo com Jovchelovitch (2011), essa mudança, nomeada de destradicionalização, consiste num processo que explode esferas públicas, abrindo-as para práticas de contestação, argumentação e debate. E nesse tipo de esfera pública destradicionalizada, as representações coletivas não podem sobreviver intactas e sofrem processos de transformação. Elas se tornam uma entre muitas outras formas de saber.

É nessa perspectiva que se diz que, ao elaborar o conceito de representações sociais, Moscovici pensou com e contra Durkheim. Com Durkheim, ele compreendeu o poder da

representação para construir ambientes e confrontar atores sociais como uma força externa. Mas Moscovici chegou a Durkheim via Piaget, e em Piaget ele entendeu que a psicologia social poderia ser uma ciência sobre desenvolvimento e mudança (JOVCHELOVITCH, 2011), mais do que sobre reações a ambientes fixos. Nas representações sociais, portanto, encontramos a luta entre tradição e inovação, entre conformidade e rebelião de minorias ativas.

Moscovici (2000) ressalta que os processos de comunicação estão na origem das RS e de suas transformações, o que, de acordo com Jovchelovitch (2011), posiciona a teoria em um paradigma comunicativo e dialógico. A contrapartida dessa transformação é que não é mais a autoridade, e sim os argumentos que adquirem prevalência na comunicação, impondo aos interlocutores a necessidade de explicar a si mesmos e serem mutuamente responsáveis pelo que dizem. Nesse sentido, os argumentos implicam exame e questionamento do que é dito, há maior necessidade de interpretação e de justificação (JOVCHELOVITCH, 2011). O que a autora ressalta nessa compreensão é que a maior parte das comunidades, hoje, é permeada pelos princípios de esferas públicas destradicionalizadas em que, ao menos idealmente, ou por força da lei, os membros se encontram como pares para discutir e decidir em condições de igualdade – o acesso está aberto a todos, a legitimidade e a subsequente autoridade de uma proposição são estabelecidas pela argumentação dialógica. Essa é uma compreensão que se aplica bem à questão da inclusão escolar, cujo imperativo legal impõe a necessidade de contínuas atualizações de sentido que se estruturam nas argumentações dialógicas da comunidade escolar e das demais instâncias dos sistemas educacionais.

Jovchelovitch (2011) explica que, nessas esferas públicas destradicionalizadas, as representações sociais são um tipo de conhecimento social formado pela mobilidade e diversidade de grupos sociais e pela reflexividade propiciada pelos múltiplos encontros de diferentes tradições. As representações em sociedades destradicionalizadas tornam-se sociais porque hoje as comunidades devem lidar com a diversidade de realidades e encontrar novas estratégias simbólicas para lhes dar sentido.

O sentido é alcançado, sustentado e transformado de maneira que transcenda as limitações impostas pela tradição, ou seja, a crença em uma ordem de coisas preestabelecidas declinou, ou pelo menos perdeu parte de sua autoridade, uma vez que as vozes de autoridades tornaram-se, elas também, descentralizadas (JOVCHELOVITCH, 2011). As autoridades se multiplicam e se sobrepõem continuamente, renovando o conteúdo simbólico de sistemas representacionais e trazendo à tona a expressão da diversidade e seus fenômenos

concomitantes. Fica evidente nesse contexto de proposições que a dinâmica das representações sociais abarca tanto códigos simbólicos compartilhados e consensuais quanto códigos simbólicos contraditórios e não resolvidos (JOVCHELOVITCH, 2011). Essa compreensão é claramente expressa no texto escrito por Moscovici em 1988:

Parece uma aberração, de qualquer modo, considerar as representações como homogêneas e partilhadas como tais por toda a sociedade. O que quisemos enfatizar, ao abandonar a palavra coletivo, era essa pluralidade de representações e sua diversidade dentro de um grupo. De fato o que tínhamos em mente eram representações que estavam sempre se fazendo, no contexto de inter-relações e ações que estavam, elas também, sempre se fazendo (MOSCOVICI, 1988, p. 219).

A partir dessas proposições de fatos, Moscovici (2003) adverte que as representações sobre as quais ele tem interesse de estudo não são as da sociedade primitiva, nem as da pré-história, mas as da sociedade atual que muitas vezes não têm tempo para se sedimentarem totalmente e se tornarem tradições imutáveis. Isso porque [...]

[...] os meios de comunicação de massa aceleraram essa tendência, multiplicaram tais mudanças e aumentaram a necessidade de um elo entre, de uma parte, nossas ciências e crenças gerais puramente abstratas e, de outra parte, nossas atividades concretas como indivíduos sociais (MOSCOVICI, 2003, p. 48).

Assim, a Teoria das Representações Sociais, na contramão da corrente hegemônica da psicologia social daquele momento, busca um acerto de contas no que se refere às dicotomias que separam o subjetivo do objetivo, o qualitativo do quantitativo, o coletivo do individual, o todo da unidade. E para esse acerto de contas, Moscovici elabora um conceito mais amplo e complexo que engloba e articula as microteorizações defendidas pelos psicólogos sociais estadunidenses, apoiados em conceitos isolados como o de imagem, opinião, atitude, crenças, valores e normas sociais (ALMEIDA, 2011). Esse grande conceito de base, mesmo sendo considerado inacabado e provisório, ao romper com dicotomias clássicas, redundou na formulação de uma *grande teoria* psicossociológica (DOISE, 1993), situada agora em outro contexto epistemológico. O grande desafio de Moscovici foi o de situar a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais e ocupar esse território limítrofe, distante de uma concepção estritamente sociológica, bem como de uma concepção exclusivamente psicológica.

Jovchelovitch (2011) esclarece que Moscovici integrou ativamente o círculo intelectual francês que era dominado por conflitos em relação a três frentes: a fenomenologia e seu legado; o marxismo e sua suspeita dos saberes gerados no cotidiano; e o estruturalismo e sua percebida renúncia do humano. E em meio a essa batalha Moscovici [...]

[...] lutou em todas as frentes, convencido de que não existe algo como o conhecimento liberto produzido por um sujeito livre do Outro, da história e da pertença; que o sujeito comum pode ser sujeito do conhecimento e saber bem sobre o que fala, que a história e suas estruturas não existem independentemente dos sujeitos que as produzem ou, como os humanistas certa vez expuseram, a história tem sujeito (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 85).

Moscovici enfatiza, portanto, que o ambiente intelectual no qual nasceu a TRS exigia a reafirmação e a importância do sujeito, de forma que, a despeito de ser uma teoria empenhada em trazer o social de volta para a psicologia social, não há nela menos compromisso com o indivíduo (JOVCHELOVITCH, 2011). Por consequência, a TRS deve ser compreendida não apenas como uma psicologia social dos saberes, mas também como uma teoria sobre como novos saberes são produzidos e acomodados no tecido social em função do papel dos inovadores e de minorias de indivíduos capazes de confrontar uma lógica hegemônica de tradições de uma cultura e o que ela impõe sobre nossa maneira de ver o mundo e a nós mesmos.

Nessa perspectiva psicossociológica de uma sociedade pensante, os sujeitos não são apenas processadores de informações ou portadores de ideologias e crenças coletivas, embora demonstrem ter pensado juntos sobre os mesmos temas. Ao contrário disso, na perspectiva de Sá (1999, p. 28), eles são [...]

[...] pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos. Da mesma forma que se trata a sociedade como um sistema econômico ou um sistema político, cabe considerá-la também como um sistema de pensamento.

Essa compreensão reforça a ideia de que o mundo não é uno, mas vários e a variedade dos contextos ou grupos convoca racionalidades diversas para dar sentido à realidade circundante. No tópico seguinte discutiremos a proposição teórica subjacente a esse encontro de racionalidades: a polifasia cognitiva.

### **2.2.2 Polifasia cognitiva**

Na sua obra seminal, Moscovici propõe que diferentes racionalidades estão contidas na construção de representações sociais sobre a psicanálise. Ao ponderar se o pensamento coletivo seria uma Torre de Babel ou uma diversidade bem-ordenada, o autor explica que diferentes estilos cognitivos coexistem na mesma pessoa ou grupo. Moscovici (1976, p. 285) ressalta:

O mesmo grupo e a mesma pessoa são capazes de empregar diferentes registros lógicos nos campos que eles se relacionam com perspectivas, informações e valores, que são distintos a cada um [...] a coexistência dinâmica de diferentes modalidades de pensamento correspondentes a relações específicas entre o homem e seu contexto social estabelecem um estado de polifasia cognitiva.

Evidencia-se nessa compreensão a ideia de que diferentes formas de conhecimento vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo e têm como finalidade responder a diferentes objetivos. Formas diferentes podem coexistir no mesmo sujeito, e eles as utilizam em função das circunstâncias particulares em que se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar (JOVCHELOVITCH, 2011). Isso demonstra que as exigências do ambiente social e a configuração do psicossocial de um contexto são determinantes na utilização de uma ou outra forma de saber. Ou seja, o estado de polifasia cognitiva está associado às múltiplas identidades que temos, às várias regras sociais a que respondemos e aos grupos dos quais somos membros (ARTHI, 2012).

Jovchelovitch (2011) explica que é das relações sociais que o sujeito retira a lógica e a racionalidade para a construção da representação, daí porque ela constitui um saber plural, plástico, dinâmico e continuamente emergente, capaz de apresentar tantas racionalidades quantas forem exigidas pela infinita variedade de situações socioculturais que caracterizam a experiência humana. É nesse sentido que a representação social pressupõe um estado de polifasia cognitiva que, por sua vez, está ligada à dinâmica do pensamento social e à sua entrada em espaços em movimento. Jovchelovitch (2011) argumenta que em vez de abandonar formas de conhecimento consideradas socialmente retrógradas, primitivas ou infantis, as comunidades humanas buscam continuamente os recursos que esses diferentes saberes lhes oferecem. Essa compreensão indica, de acordo com Arthi (2012), que o pensamento não progride necessariamente de uma forma ingênua para outra perita, ou de uma forma pré-lógica para outra forma lógica – esses diferentes tipos de pensamentos, ainda que conflitantes, coexistem num mesmo grupo ou indivíduo.

No prefácio de *Loucuras e Representações Sociais*, de Jodelet (2005), Moscovici (2005) confirma essa mesma compreensão, destacando que uma única representação reúne uma grande variedade de raciocínios, imagens e informações de origens diversas com os quais ela forma um conjunto mais ou menos coerente. Ao não especialista permite-se e até solicita-se o que se proíbe aos especialistas, isto é, associar conteúdos intelectuais e modos de reflexão díspares numa rede contínua de soluções para os problemas encontrados. O não especialista abastece-se de acordo com os seus interesses sucessivos, no estoque de informações

disponíveis, praticando os paralelos mais surpreendentes, como fazem os habitantes de Ainay-le-Château, entre conhecimentos médicos e conhecimentos tradicionais. É nesse enquadramento que repousa a compreensão de que a doença mental é contagiosa e se pega comendo no mesmo prato que os loucos e, por conseguinte, requer cuidado de separar as louças dos doentes mentais das dos civis.

Nesse contexto de proposições, entendemos que a experiência intersubjetiva entre Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva com desenvolvimento atípico e seus pares pode ser expressa a partir de significados culturais contraditórios, que quando usados, sustentados ou apropriados revelarão diferentes lógicas ou sistemas de pensamento. Nesse sentido, podemos supor que os ajustes nas representações sociais dependem também das possibilidades cognitivas daqueles que representam e das experiências pessoais com o objeto representado. Veremos no próximo tópico a relação entre o conhecimento consensual e reificado, destacando como as teorias científicas construídas no universo reificado oferecem a matéria-prima para as construções consensuais e para o estado de polifasia cognitiva.

### **2.2.3 Entre o conhecimento consensual e o reificado**

A Teoria das Representações Sociais nasceu direcionada para estudar a apropriação que o senso comum fazia do conhecimento científico. Nessa empreitada, percebeu-se que as pessoas não internalizavam passivamente o que a ciência divulgava, mas transformavam seus conteúdos e os adaptavam à sua realidade social, através da comunicação (MOSCOVICI, 2007) com a finalidade de se relacionar com essas informações de maneira mais rápida e com o aval de uma construção coletiva.

A proposta psicossociológica do conhecimento contida na obra *La Psychanalyse, Son Image et Son Public*, de Moscovisci (1961, 1978), trouxe essa perspectiva da transformação dos saberes especializados (reificados) em saberes corriqueiros, ferramentas do dia a dia circulantes na sociedade (ARRUDA, 2014). Esses saberes corriqueiros constituem o universo consensual no qual estão presentes os significados culturais e históricos das nossas experiências e atividades. É um saber que desconhece a lógica formal, tem uma lógica própria e resulta da tentativa de superação ante a perplexidade causada pelo não familiar. Marková (2003) argumenta que este é um conhecimento rico, altamente diversificado e específico de cada contexto. No universo consensual, a sociedade torna-se a si própria visível, é um universo inovador, possui voz, age diante do mundo, respondendo a ele e provocando alterações. Por outro lado, os saberes especializados, oriundos do universo reificado, são

marcados pelo rigor, pela logicidade, pela hierarquização e pela compartimentalização. Nesse universo, a sociedade é transformada num sistema de entidades invariáveis, básicas e sólidas, indiferentes à individualidade e às quais falta identidade. O conhecimento reificado entende o mundo em termos de variáveis, objetos, atividades e indivíduos isolados (MARKOVÁ, 2003).

De acordo com Sá (2004), estes dois universos orientam, simultaneamente, a construção da realidade. Ou seja, nessa perspectiva, embora aprendamos que o conhecimento verdadeiro – capaz de descrever o mundo como ele é – é prerrogativa da ciência e advém de longos anos de estudo que deve deixar de lado os ruídos causados pelos afetos e pelas pertenças. Jovchelovitch (2011, p. 169) esclarece:

Tão logo começamos a pesquisar o conhecimento como uma prática, o ideal de conhecimento verdadeiro desprovido de seu conteúdo vital não consegue sobreviver. Fenômenos tais como motivações, emoções, afetos inconscientes e interesses sociais, normalmente considerados como deficiência na estrutura do conhecimento, inexoravelmente encontram modos de penetrar as práticas do saber e mostram que, atrás da busca do puramente objetivo, existem outras camadas de sentido ligadas a mundos subjetivos, intersubjetivos e culturais.

Isso significa dizer que tais fenômenos são ocorrências cotidianas de grande valor, portanto, devem ser analisadas como intrínsecas à construção dos saberes. Concordando com as proposições de Jovchelovitch (2011), presumimos que as teorias científicas sobre a deficiência intelectual, construídas no universo reificado, oferecem noções que servirão de matéria-prima sobre o desenvolver-se como jovem com deficiência intelectual. No entanto a comunidade escolar possivelmente agregará a essa compreensão outras camadas de sentido que remetem às variadas experiências intersubjetivas estabelecidas entre os jovens com desenvolvimento atípico e seus pares.

Estamos dizendo com isso que a transformação dos imperativos legais, quando desembarca no espaço cotidiano dialógico dos jovens, suporta contradições, visto que, conforme Moscovici (2003), o indivíduo abriga em si várias formas de representar o objeto, sem que necessite submeter seus pensamentos aos parâmetros da lógica formal, isto é, um mesmo indivíduo é capaz de abrigar diferentes maneiras de representar e pensar um dado objeto.

Sendo assim, assumimos que o universo consensual constitui-se de um sistema de contradições e emerge como um processo psicossocial complexo e rico que, segundo Jovchelovitch (2011), envolve atores sociais com identidades e vidas emocionais que se engajam em relações com outros (cuja natureza modela o que e como eles vêm a conhecer o

mundo), que têm razões para fazer o que fazem e, ao assim agir, põem em prática os propósitos daquilo que fazem.

Nesse contexto de proposições, cabe reconhecer que o conhecimento científico também está sujeito à influência dos diferentes aspectos do conhecimento não científico porque o cientista também sofre pressões sociais. Sendo assim, ousamos dizer que há algo de científico no que se refere às atuais representações negativas sobre a pessoa com deficiência intelectual. Nesse universo, é preciso considerar o preconceito subjacente à crença dos cientistas e a força desse prestígio enquanto mobilizadora e divulgadora de verdades absolutas que atravessam gerações e são diluídas no conhecimento consensual.

Nessa mesma linha de entendimento, Elejabarrieta (1992) salienta que a ciência pós-moderna pode vir a assumir um *status* de mercadoria, ou seja, dentro de um sistema capitalista, a ciência pode também responder a interesses mercadológicos, o que a coloca numa condição indissociável da sociedade em geral. Alicerçados nessas concepções, podemos afirmar que, embora estudados muitas vezes de forma dicotômica, ciência e senso comum, universo consensual e reificado, sagrado e profano coexistem e estão em constante interação. Considerando essa relação dialógica entre universo consensual e reificado, o próximo tópico explora as condições de emergência das representações sociais.

#### **2.2.4 As condições para surgimento das representações sociais**

Moscovici (1978) ressalta que a dispersão da informação, a focalização e a pressão à inferência são dimensões da realidade social que favorecem o surgimento de uma representação social. A complexidade do objeto origina a propagação de múltiplos discursos sobre o tema, e o acesso a informações dispersas e difusas gera no senso comum a necessidade de integrar e processar de forma seletiva essas informações a ponto de construir uma teoria que as organize.

A dinâmica social requer das pessoas explicações, opiniões e posicionamentos que orientem suas ações no mundo. É nessa perspectiva que a focalização diz respeito à posição do grupo social em relação ao objeto da representação em função de uma pressão à inferência. Essas proposições estão alicerçadas na lógica social das inserções e das relações de cada sujeito com o objeto, o que remete à ideia de um elemento polimorfo suscita graus diferentes de interesse e aproximação e impede que haja uma visão global do objeto, resultando na construção de teorias parciais construídas coletivamente com ênfase em diferentes aspectos

desse objeto (MOLINER, 1996), a depender das necessidades e interesses dos grupos, bem como do acesso diferenciado às múltiplas fontes de informação.

Essas proposições nos levam a entender, conforme ressalta Moliner (1996), a necessidade que os indivíduos sentem de apresentarem comportamentos e discursos coerentes a propósito de um objeto que não conhecem totalmente, sendo a comunicação e a ação sobre esse objeto apenas possível à medida que, por diversos mecanismos de inferência, o sujeito preenche zonas de incerteza do seu saber, facilitando a adesão dos indivíduos às opiniões dominantes do grupo. Trazendo esse enquadre teórico para o contexto de escolarização do jovem com DI, observamos que há uma variedade de discursos em relação à pessoa com deficiência intelectual, oriundos dos mais variados contextos (religião, medicina, psicologia, escola, lei). Essa variedade de discursos prontos a explicar a deficiência intelectual é atravessada por referenciais e interesses de grupos nos quais são forjados, portanto, divergem entre si. É nesse confronto de discursos, gerador da “dispersão da informação”, em que se situa o estudante de ensino médio que realiza a ação mediadora junto ao colega com DI e que ao longo dessa experiência vai preenchendo as zonas de incerteza sobre o ser jovem com deficiência intelectual (MOLINER, 1996).

Ressaltamos com isso que esses jovens (prováveis agentes de inclusão) têm diferentes acessos à informação sobre a pessoa com DI, dependendo de elementos como religião, contexto escolar, local de moradia, serviços a que têm acesso, cultura da escola e dos professores com os quais convivem. Infere-se daí que uma mesma pessoa compartilha diferentes fontes, que diferentes grupos podem se beneficiar de uma mesma fonte e que uma mesma pessoa possa participar de diferentes grupos. Isso nos leva a crer que a focalização não decorre exclusivamente da informação, mas também do filtro empregado nessa recepção. É nessa perspectiva que Santos (2005) explica que uma representação social é construída e reconstruída a partir de informações recebidas do ou sobre o objeto, filtradas e memorizadas, formando uma matriz cognitiva que permite compreender e agir sobre ele.

Estamos dizendo com isso que os atores sociais não conservam passivamente as informações a que têm acesso, eles as traduzem a partir de seus próprios referenciais, necessidades e inserções sociais. Assim, os alunos pares (agentes no processo de inclusão), mesmo que leiam os mesmos textos, acessem os mesmos sites, escutem as mesmas falas sobre a pessoa com DI, convivam com o mesmo colega com DI, vão priorizar um tipo de informação, preservar e desprezar elementos distintos. Nesse sentido, Jovchelovitch (2002) ressalta que nossa compreensão do que é lógico ou ilógico na vida social está

indissociavelmente ligada ao que nos é familiar ou estranho: compreendemos bem o que é parte de nosso contexto cultural e tendemos a compreender mal o que não é. Daí advém o problema da variabilidade dos sistemas de saber, que emergem do fato de que os processos representacionais na base de todo o conhecimento são contexto-dependentes.

Considerando ainda a variabilidade dos sistemas de saber, na próxima seção falaremos sobre a abordagem estrutural das representações sociais.

### **2.2.5 A teoria do núcleo central**

A relação epistêmica de uma pessoa com um objeto é definida com e mediada pelos outros (JOVCHELOVITCH, 2008, WAGNER; HAYES, 2005), de forma que não existiria objeto social sem esta mediação, que inclui o discurso e o universo de representações já circulantes no grupo. O objeto ganha relevância graças ao significado que se desenha para ele. Essa posição reverbera em outras dicotomias, como o sujeito/objeto, pensamento/ação, cognição/afeto, revelando-se um dos pilares da epistemologia moscoviana (ARRUDA, 2014). Nessa perspectiva, conforme Wagner e Hayes (2005), o objeto não se oferece ao sujeito social independentemente da sua forma apresentada, o que significa dizer que o sujeito não interage com o objeto em si, mas com a representação que tem sobre ele.

Um dos desdobramentos dessa teoria construtivista (ARRUDA, 2014) está na teoria do núcleo central, proposta por Abric (1998). De acordo com Arruda (2014), a teoria do núcleo central se constitui de dois sistemas operantes e registra no sistema periférico o lugar do contexto, da situação, da heterogeneidade. Ou seja, o sistema periférico é o lócus da transformação da representação, acusando a influência das circunstâncias, dos momentos históricos e das negociações individuais entre quem representa e o que é representado. Os elementos desse sistema dão a cara multifacetada da representação, escapando à constância e à homogeneidade do núcleo central por apresentar os aspectos mais individuais e mais contingentes, de forma que, ainda que o núcleo central se mantenha intocado, pode haver representações aparentemente diferentes e comportamentos decididamente diferentes, graças à presença ciliar dos elementos periféricos (ARRUDA, 2014).

O núcleo central, na compreensão de Abric (1998), seria composto por poucos elementos, contudo, estáveis, consensuais, históricos e arraigados, e esses elementos seriam de difícil mudança, unificadores e estabilizadores da representação. Já o sistema periférico

daria mais especificidade ao objeto, seria mais concreto e revelaria diferenças entre subgrupos. São elementos mutáveis que se relacionam com as práticas sociais.

O funcionamento do núcleo central não pode ser compreendido senão em dialética contínua com os aspectos periféricos; uma transformação mesmo pequena do núcleo central é preparada longamente na periferia. Conforme prevê a teoria, o sistema periférico autoriza modulações individualistas da representação, permite a cada um posicionar-se de acordo com suas variações pessoais, sem colocar em risco a significação do núcleo central.

Abric (1998) destaca ainda a existência de cinco funções do sistema periférico no funcionamento e dinâmica das representações sociais. A primeira delas é a *concretização* do núcleo central em termos ancorados na realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; a *regulação* é outra função e consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros, em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado; a *prescrição de comportamentos* é uma função que expressa como os elementos periféricos são organizados pelo núcleo central, garante o funcionamento instantâneo da representação social e orienta as tomadas de posição; a *proteção do núcleo central* é uma função do sistema periférico enquanto elemento essencial nos mecanismos de defesa que visa proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o núcleo central; e por fim a função conhecida como *modulações individualistas* permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito.

É nessa perspectiva que Abric (1998) explica que as representações sociais são dinâmicas e sofrem cotidianamente diferentes tipos de transformação em sua estrutura, as quais podem ser categorizadas como a) transformações resistentes; b) transformações progressivas; c) transformações brutais.

Quando as mudanças acontecem apenas no sistema periférico, trata-se de uma transformação resistente, elas geram novas práticas contraditórias e mecanismos de defesa (justificação, racionalização). Nas transformações progressivas, novas práticas não contraditórias ao núcleo central vão gradativamente integrando o sistema periférico, até chegar ao núcleo, transformando-o e gerando uma nova representação. Quanto às transformações brutais é possível constata-las quando novas práticas colocam em questão o significado central da representação, transformando direta e completamente o núcleo e, em consequência, toda a representação social (ABRIC, 1998).

A despeito de ser mutável, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, visto que objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos em relação a prévios encontros e paradigmas. A seguir trataremos das dinâmicas de familiarização com o novo na perspectiva da Teoria das Representações Sociais.

### **2.2.6 Dinâmica de familiarização das representações sociais**

Uma vez tendo sido gerada através da comunicação cotidiana, as representações sociais estão presentes nas narrativas que fornecem uma versão da realidade. A linguagem permite ver e representar enunciados que circulam, tornam-se ativos, e certas palavras-chave cujos sentidos são definidos a partir do contexto (histórico, ideológico e linguístico) do seu uso social tornam-se aceitáveis em função do momento e do lugar de sua emissão (JODELET, 2001). Adquirem, conseqüentemente, o poder de produzir acontecimentos. É o que acontece com as variações nos termos que nomeiam os indivíduos com deficiência intelectual ao longo do percurso histórico.

Esse processo de nomear e materializar a pessoa com deficiência tem como princípio a familiarização do que é desconhecido pelo grupo. Situações, pessoas ou leis jurídicas, por exemplo, não familiares, que interferem no cotidiano do grupo e de algum modo nas relações, precisam tornar-se familiares. Para que isso aconteça, instaura-se um movimento no sentido de codificar, analisar e assimilar o novo em relação aos dados anteriormente conhecidos.

Moscovici (2003) esclarece que a finalidade de uma representação é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade. “Os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.” (MOSCOVICI, 2003, p. 54). Sob a influência dessa concepção, Moscovici (2003) assinala que de forma geral a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, visto que os objetos, as pessoas e os acontecimentos são percebidos em relação a prévios encontros e paradigmas. Sendo assim, a memória tem maior ênfase que a dedução, assim como o passado tem primazia sobre presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a realidade.

Nesse contexto de proposições, entendemos que o sentimento de não familiaridade instaura-se quando as fronteiras e as convenções desaparecem, quando as distinções entre o abstrato e o concreto ficam confusas, ou quando o sujeito se defronta com pessoa, comportamento ou relação atípica que o impeça de reagir dentro de um padrão habitual. “Ele

não encontra o que esperava encontrar e é deixado com uma sensação de incompletude e aleatoriedade.” (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

Trazendo esse enquadre para o contexto da nossa pesquisa, nos questionamos sobre o sentimento de não familiaridade que a escola pode experimentar ao deparar-se com o estudante deficiência intelectual – normalmente considerado como o que não aprende e, por isso, não pode chegar aos níveis mais elevados de ensino – matriculados em turmas regulares de ensino médio, espaço reservado àqueles cujo refinamento de entendimento e capacidade de abstração alcançam graus elevados. Nessa mesma linha de pensamento, Moscovici (2003, p. 56) assevera que [...]

[...] é desse modo que os doentes mentais, ou pessoas que pertencem a outras culturas, nos incomodam, pois estas pessoas são como nós e contudo não são como nós; assim nós podemos dizer que eles são ‘sem cultura’, bárbaros, irracionais etc. De fato, todas as coisas, tópicos ou pessoas banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras concretas de nosso universo possuem sempre características imaginárias; e pré-ocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando sua realidade é imposta sobre nós – é como se nos encontrássemos face a face com um fantasma ou com um personagem fictício na vida real.

Esse encontro com o fantasma é explicado por Moscovici (2003) como a presença real de algo ausente, ou seja, a exatidão relativa de um objeto que, embora pareça visível, não é; embora pareça igual, apresenta-se diferente. Nesses termos, o não familiar, o fantasma, o personagem fictício, ou seja, a exatidão relativa incomoda e ameaça e ao mesmo tempo fascina. O não familiar gera medo porque ameaça o sentido de continuidade e a ordem estabelecida, daí porque o rejeitamos. Por essas proposições podemos supor que o ato de representar consiste numa tentativa de transferir aquilo que amedronta, incomoda, ameaça o universo exterior para o interior. Essa transferência acontece “pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida” (MOSCOVICI, 2003, p. 59).

Em outras palavras, o desconhecido se descola dessa realidade e cola numa outra realidade conhecida, por isso, a infantilização nas ações pedagógicas referentes ao jovem com DI pode advir da representação social sobre a pessoa jovem e adulta com deficiência mental como uma criança quanto às suas possibilidades de elaboração cognitivas e socioafetivas. Admite-se, assim, que o que é discutido sobre as crianças em situação de inclusão poderia ser

também aplicado para o jovem que tem o seu funcionamento mental comprometido – essa população tende a ser vista pelo foco da infantilização de suas formas de ação.

O conceito de escolarização de jovem com DI é separado do seu contexto e transposto para um contexto de escolarização de crianças e até de filantropia e benevolência. Uma vez que a escolarização do aluno com DI assume características de filantropia ou de atuação pedagógica infantilizada, o problema deixa de causar surpresa e toma um caráter comum e conhecido. Trata-se, conforme Moscovici (2003), de uma junção real, socialmente significativa. Esse movimento ressalta a ideia de que o veredito tem prioridade sobre o julgamento, antes mesmo de propor desafios e investigar sobre as reais possibilidades de desenvolvimento do aluno com DI, é comum os professores criarem sobre ele uma imagem infantilizada ou de piedade, que resulta na baixa expectativa sobre a possibilidade de desenvolvimento. A familiaridade vai-se constituindo a partir dos elementos dados pelo grupo. Ela não necessariamente será semelhante à forma original desses fatos não familiares, tampouco serão semelhantes à familiaridade construída em outros grupos. É uma familiarização singular, associada a elementos próprios de um grupo.

O processo de transformação do novo/estranho em familiar se dá sem que haja a intenção de abandonar totalmente o familiar, mas assimilá-lo, reconstruí-lo dialeticamente, porque a questão que se coloca para a teoria é: “As representações não só familiarizam o desconhecido, mas, por vezes, ao fazê-lo, também permitem o estranhamento do familiar” (ARRUDA, 1998, p. 37). Nessa transição em busca de transformar o não familiar em familiar, dois processos se destacam: a objetivação e a ancoragem, temas da próxima seção.

### **2.2.7 Processos de formação das representações sociais**

Os processos de formação das representações sociais (objetivação e ancoragem) constituem duas faces ligadas uma à outra como os dois lados de uma folha de papel: face figurativa e face simbólica. Entende-se daí que cada figura corresponde a um sentido, e a cada sentido uma figura (MOSCOVICI, 1978). Moscovici (1978) destaca que a objetivação é a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em supostos reflexos do real; a ancoragem caracteriza-se pela formação de uma rede de significações em torno do objeto, associando-o a valores e práticas sociais.

Nessa mesma linha de entendimento, Arruda (2014) complementa que a objetivação é o dispositivo que apreende o objeto pelo lado mais acessível, ou seja, tomando dele o que se

pode, o que se consegue, o que sobressai, o que parece mais relevante e torna-o concreto, objetivo. Isto implica deixar de lado partes desse objeto, enxugar o excesso de informação. É a seleção e descontextualização que precede a recolagem das partes selecionadas num novo desenho.

Trazendo o conceito da objetivação para o enquadre de nossa pesquisa, refletimos sobre a necessidade que as pessoas sempre tiveram de dar corpo ao pensamento e às ideias relativas às pessoas com deficiência ao longo da história. A abstração própria da incompreensão em relação a como lidar com aquele que é diferente da norma padrão fez com que se buscasse materializar, por meio da objetivação, o indivíduo diferente. Nessa tentativa de materializar o sentido de pessoa com deficiência, várias imagens se sucederam – desde a imagem de alguém que é sub-humano, ou seja, que depõe contra as características do ser humano, até a imagem que o configura como pessoa doente ou invisível.

Já a ancoragem consiste no processo de escolher um dos paradigmas estocados na memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa, a partir de características mais representativas desse protótipo. Arruda (2014) explica que o processo de ancoragem faz o movimento de jogar âncora no terreno firme dos conhecimentos preexistentes para poder fixar aí o objeto navegante. Nessa transfusão, tanto o terreno quanto objeto navegante se modificam, fazendo brotar uma nova categoria para leitura do mundo daí para frente. Por essa ótica, a ancoragem pode ser considerada como um elemento dinamizador, um indicativo do dinamismo e historicidade da representação social.

A ancoragem implica atribuição de sentidos a partir de conhecimentos e valores preexistentes na cultura e possibilita a tradução e a compreensão do mundo social; ela atualiza constantemente aspectos que certamente compõem o núcleo da representação, dando-lhe nova roupagem. Arruda (2014) explica que essa remodelagem, esse enlace entre o novo e o velho também acontece em relação aos comportamentos em função de múltiplos fatores, inclusive em analogia com outros comportamentos anteriores, mesmo se apoiados nos mesmos valores. Desta forma, renovar o repertório de sentidos pode também fazer reeditar o repertório de ações.

Os resultados da pesquisa de mestrado de Vasconcellos (2008) sobre representações sociais acerca do aluno com deficiência contrapõem-se à ideia de que o novo se torna sempre familiar. A autora conclui que no caso do aluno com deficiência, até então significado como incapaz e impossibilitado do convívio com os demais, ainda permanece alter e, apesar de ter

sido aceito no grupo, distingue-se dele por suas diferenças que, por serem ameaçadoras, são elaboradas com vistas à proteção identitária.

Neste contexto, Vasconcellos (2008) entende que os professores se sentem desnorteados, porque estão vivendo um difícil processo de renovação de todo um sistema de representações posto em questão. Este desalojamento de certezas tem sido difícil principalmente por suas repercussões identitárias. O novo desordenou o familiar, tornado estreito e incômodo, mas parece ainda não tê-lo reordenado.

Vasconcellos (2008) constata que a representação social sobre deficiência revela que o estranho permanece estranho e essa compreensão é vivida pelos professores num jogo de identidade e diferença, repleto de afetos que, juntamente com a cognição, tem delineado os novos contornos desta alteridade. O medo do fracasso profissional, a pena do aluno por suas dificuldades, a raiva pelas dificuldades impostas por ele, a culpa pela raiva sentida, o desespero diante do não saber, o carinho emergente no contato e muitos outros afetos colaboram para construção da representação. O grupo parece estar delineando os contornos da alteridade e os critérios de sua classificação.

Os resultados desse estudo destacam dimensões e mecanismos pouco abordados na teoria, como é o caso dos mecanismos gerados quando o novo implica uma reestruturação de sistemas representacionais antigos, enquanto o estranho ainda não é tornado familiar talvez porque o outro, estranho, ainda não tenha sido considerado na sua alteridade.

Na próxima seção desenvolveremos uma discussão sobre o enlace entre representações sociais e práticas, focalizando a escolarização regular de jovens com diagnóstico de DI no segmento de ensino médio.

### **2.2.8 Representações sociais e práticas**

A Teoria das Representações Sociais não foi a precursora nos estudos sobre a relação entre pensamento e prática. Outras áreas das ciências humanas e sociais também apostaram nessa ideia. Mesmo não sendo um fenômeno de interesse exclusivo dos estudiosos da TRS, um dos tópicos indiscutivelmente relevante dessa teoria, confirmado pela literatura em inúmeras oportunidades, é a relação entre representações e práticas. Trindade (1998) afirma inclusive que a relação prática-representação é um pressuposto da TRS, o que confere às práticas o estatuto de componente imprescindível da construção teórica.

Conforme Wolter e Sá (2013), relevantes progressos na perspectiva da relação pensamento e prática aconteceram a partir das pesquisas desenvolvidas por Abric (1998), Guimelli (1994) e Rouquette (2000). Esses trabalhos seguem três diferentes compreensões sobre a relação prática e representações. A primeira linha de compreensão, oriunda dos experimentos e reflexões de Abric (1998), depois de publicada a obra *La Psychanalyse, Son Image et Son Public*, de Moscovici (1961, 1978), ele procura demonstrar como as representações dos grupos determinam as relações intergrupais. Pressupõe, portanto, que as representações determinam as práticas. O estudo de Jodelet (1998) com as famílias que abrigavam doentes mentais em suas casas elucidava bem essa compreensão. Esse estudo constitui um exemplo das representações sociais determinando as práticas diante da doença mental (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

Nessa pesquisa, Jodelet (2005) identificou as RS dos hospedeiros a partir da forma como eles agiam em relação aos doentes mentais. Jodelet (2005) procurou analisar a natureza das representações que perpassam um contexto em que pacientes psiquiátricos vivem em contato próximo com uma comunidade. Sua imersão no cenário da pesquisa permite demonstrar que o contato, a intimidade e o hábito que caracterizam o encontro intersubjetivo entre pacientes e comunidade deram origem a uma dinâmica cujo imperativo principal era a necessidade urgente de demarcar a diferença e estabelecer a separação. Ou seja, saber bem quem era e quem não era louco estava no centro da interação entre comunidade e pacientes.

A análise das representações revela que, provocada pela proximidade com a alteridade radical da loucura, a comunidade se defende construindo, nos rituais simbólicos da vida cotidiana, um saber viver com que é capaz de reafirmar como comunidade sadia e, ao mesmo tempo, ajudar a dar sentido à condição do Outro vivendo em seu meio (JOVCHELOVITCH, 2011).

Sandra Jovchelovitch (2005), na apresentação do livro *Loucuras e Representações Sociais*, de Jodelet, (2005), explica que, ao risco da indiferenciação e à angústia e ao medo da fusão, a comunidade justapôs práticas de demarcação do território, de separação de corpos e de delimitação da identidade que não eram muito diferentes das barreiras materiais e das paredes do manicômio. O conhecimento da prática, nesse caso, permitiu entender que o contato cotidiano entre pacientes e comunidade criou um encontro intersubjetivo em que a dinâmica da desinstitucionalização foi recriada pela produção de paredes simbólicas que mantinham os rituais de separação encontrados no manicômio.

Isso nos leva a crer, conforme Abric (2003), que ao analisar as práticas é possível entrever ângulos das representações que muitas vezes não foram verbalizados. Ou seja, há aspectos da representação social manifestos nos discursos; outros, no entanto, só aparecem nas práticas, daí a importância de valorizar o discurso e a prática quando do estudo das representações sociais.

As práticas das famílias hospedeiras, por exemplo, estão alicerçadas na convicção de que elas podem interferir no determinismo da doença mental, dirigindo ou modificando seu curso (JODELET, 2005). Considerando que a possibilidade de contágio transformaria em semelhantes pessoas tão diferentes, as práticas empregadas pelos hospedeiros traçam uma fronteira indicando com quem se deve ou não entrar em contato. Portanto, a prática responde a uma obrigação de distância; todo gesto, todo encontro deve estar a serviço de uma distinção, deve restabelecer uma separação das classes reconhecidas, o que só é possível conseguir a partir dessa conduta maníaca de vigilância sem falha (MOSCOVICI, 2005).

Essa pesquisa realizada por Jodelet (2005) junto à comunidade terapêutica francesa, onde os doentes viviam com as famílias, permite-nos perceber como as representações acerca da loucura – diferenciando duas categorias de doentes – atuam como verdadeiros guias de ação em relação aos doentes mentais. Nessa comunidade, seus membros aceitavam compartilhar a mesa ou a privacidade de seu lar com os “doentes do cérebro”. Já os “doentes dos nervos” eram mantidos afastados do convívio (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

Outra linha de pensamento sobre a relação entre prática e representação corresponde à ideia de que as práticas sociais determinam as representações. De acordo com Almeida, Santos e Trindade (2000), no âmbito da TRS essa concepção é considerada radical, oriunda de teses marxistas, que pressupõem que apenas as condições materiais e objetivas de existência podem determinar as ideologias ou as representações. Wolter e Sá (2013) explicam que nos anos 1990, vários autores, dentre eles Guimeli (1994), buscaram estudar o efeito de mudanças externas sobre a representação. O autor realizou estudo com 30 enfermeiras e as separou em dois grupos denominados práticas tradicionais e novas práticas. Ele constatou que as novas condições de trabalho das enfermeiras vinculadas à crescente gama de técnicas sofisticadas, levavam a mudanças consideráveis no trabalho dessas enfermeiras, e essas mudanças se coadunavam com o reconhecimento do seu trabalho por parte delas. Guimelli (1994) chega à conclusão de que o aumento da frequência das novas práticas mobiliza um campo representacional prático e, por conseguinte, ilustra a transformação representacional a partir

de novas práticas. Ou seja, o acesso a práticas novas de enfermagem motivaram a transformação das RS de suas funções e modificaram suas práticas laborativas.

Wolter e Sá (2013) ressaltam que uma lei pode ser essa mudança externa aos sujeitos, grupos e suas respectivas representações. Com base nos pressupostos defendidos por Guimelli (1994), podemos presumir que os imperativos legais que garantem a matrícula de alunos com deficiência intelectual até os níveis mais elevados de ensino, e com isso forçam uma mudança nas práticas cotidianas ante a chegada de estudantes com DI, podem transformar as representações sociais que a comunidade escolar tem sobre esse grupo de estudantes.

Por outro lado, assim como a instalação dos doentes mentais nas casas hospedeiras, a inserção de jovens com deficiência intelectual (através de lei), no contexto de escolarização regular das escolas públicas, não demolirá tão facilmente as barreiras simbólicas. Nessa direção, Jodelet (2005) lembra que nem sempre a medida do direito, benéfica em seu princípio, será aplicada, já que a sensibilidade social não obedece à mesma lógica e pode dar à relação vivida com a alteridade as cores da desrazão.

Sendo assim, é válido dizer que as representações sociais constituem um conjunto de conceitos e explicações da vida cotidiana, formulados em meio a comunicações interindividuais, inter e intragrúps e funcionam como orientadores para interpretar e organizar a realidade. A partir delas, os sujeitos podem se posicionar, definir a natureza de suas ações e formular antecipações e expectativas. Elas são, conforme apontaram Wagner e Hayes (2005), nosso conhecimento de fundo espontâneo e disponível, amplamente utilizado sem pensar, mas também estão sujeitas à nossa prática diária.

Numa leitura rasa das premissas apresentadas até aqui, poderíamos concluir que as práticas e representações se influenciam mutuamente. Rouquette (2000) lembra, entretanto, que não é legítimo falar em reciprocidade das influências. Ele afirma que devemos tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações, ressaltando a ideia de interdependência entre práticas e representações sociais. Rouquette (2000) defende que as representações regulam as práticas sociais dos sujeitos, contudo, simultaneamente, elas emergem das diferentes práticas sociais, da diversidade das práticas no cotidiano. Essas constatações levam o autor a retomar a discussão sobre o conceito de prática. Conforme Jodelet e Moscovici (1990), as práticas são bem menos estudadas do que o esperado, em função da indefinição, ambiguidade e indiscriminação do conceito e do provável consenso implícito a respeito do que seja prática (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

Rouquette (2000) admite que o conceito de prática é extremamente ambíguo e abrange ao menos dois aspectos eventualmente confundidos:

[...] a realização de uma ação (conduta efetiva) e a frequência (ou, correlativamente, a familiaridade para o sujeito) dessa realização. Por exemplo, o fato de cumprir uma tarefa num dado momento, e o número de vezes que cumprimos até então uma tarefa idêntica ou semelhante; a passagem ao ato e a recorrência desse ato. Colocamos em oposição de um lado, a concretização à simples intenção, o gesto ao pensamento, e de outro o hábito, ou ao menos a banalidade relativa à raridade, talvez à novidade radical (ROUQUETTE, 2000, p. 43-44).

O trabalho de Rouquette (2000) foi, portanto, um grande avanço para a área, pois especificou e delimitou a noção de prática em quatro aspectos precisos e bem delimitados, quais sejam:

- a) a prática como passagem ao ato: consiste em comparar uma população que nunca implementou a ação à população que já a implementou;
- b) a prática como recorrência: utiliza uma graduação da experiência que vai do novato ao perito, a graduação se faz a partir da duração da experiência (em tempo) quantidade de vezes que se deparou com a situação ou ainda quantidade de conhecimento acerca da questão;
- c) a prática como maneira de fazer: neste caso é necessário diferenciar qualitativamente a prática, comparando um grupo que faz a prática à maneira X a outro grupo que realiza essa prática à maneira Y;
- d) a prática como cálculo: consiste em comparar grupos e pessoas que em relação à prática em questão possuem diferentes avaliações de consequências, intenções, planos de ação ou objetivos. São as consequências percebidas do fazer; as antecipações que o sujeito faz.

Conjeturamos ainda que a relação entre prática e representações sociais se aproxima do conceito de zona muda das representações sociais (ABRIC, 2005). Isso porque a zona muda das representações sociais pode ser expressa nas práticas, e é possível encontrar aspectos da representação social que não são manifestos nos discursos e são denunciados nas práticas; Os elementos localizados nessa zona seriam os vinculados a avaliações e valores que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo e por isso não viriam facilmente à tona. Essa compreensão ressalta a ideia de que as representações sociais veiculam um apanhado de conhecimento que está indissociado do fluxo de afetos e é tema do próximo tópico.

### 2.2.9 Representações sociais e fluxo de afetos

O componente avaliativo do pensamento cotidiano, presente nas explicações correntes do dia a dia, contém uma preocupação com a moralidade e com a necessidade de convencer (ARRUDA, 2014). A moral, de acordo com Wagner e Hayes (2005), concorre fortemente para os julgamentos de toda ordem. Nessa perspectiva, a expressão de prescrições, juízos e conceitos do discurso do dia a dia não é indiferente ao fato de que esse discurso terá um efeito sobre os outros, logo, vai retornar e repercutir sobre nós (ARRUDA, 2014). Em outras palavras, nossa ação vai nos afetar porque atinge o Outro que é responsivo. Arruda (2014) entende que essa é a base da concretude do pensamento cotidiano.

Essa perspectiva leva ao entendimento de que o cotidiano segue uma racionalidade e sensibilidade que lhe são próprias, apoiadas nas demandas pragmáticas da existência social. E esse imperativo pragmático, sobre o qual falamos Wagner e Hayes (2005), acontece no cenário de contato com os outros, quando temos de garantir nossa sobrevivência social. É nesse contexto que mora também o limite do senso comum. Ou seja, o contexto de demandas pragmáticas é atravessado também por rupturas nas repetições cotidianas, diante das quais é preciso lançar mão de um suplemento de criatividade (ARRUDA, 2014) para restaurar e renovar o conhecimento corrente. Nesse contexto, o afeto é o elemento interveniente que nos empurra para ação. Sob influência dessa compreensão, compreendemos junto com Arruda (2014, p.71-72) que os afetos [...]

[...] não são entidades encapsuladas, vividos pelo indivíduo apenas em função dos seus humores ou disposições mentais próprios e exclusivos, não existem como uma produção do indivíduo solitário, mas acontecem no cotidiano, na relação como o mundo e com o outro, já que a vida diária é o espaço por excelência do convívio humano. Elas são criaturas e criadores desse convívio.

Um convívio que se operacionaliza na comunicação, que também está impregnada de afetos. Nesse sentido, se diz que os afetos se manifestam por trilhas e formas de expressão culturalmente marcadas (ARRUDA, 2014).

É nesse contexto de proposições que se pode entender como as representações sociais constituem a matéria da comunicação pela qual transitam a interação, a troca, a dúvida, os julgamentos, as opiniões, de modo que elas veiculam um conhecimento prenhe de afetos, e não apenas um arcabouço de conhecimento estéril. De acordo com Arruda (2014), o fluxo de afetos é parte constitutiva das RS que as antecede e as acompanha. E sob a influência desse entendimento, pode-se dizer que o objeto é representado em função do seu efeito ou potencial

no sujeito antes mesmo que ele responda. Isso porque o cotidiano constitui-se de ameaças e promessas que nos circundam permanentemente, mantendo-nos vigilantes e criativos e também desanimados e esmorecidos, despertando pré-reações, estados de sensibilidade que talvez sejam retraduições de uma antiga herança, refinada pela experiência humana das relações afetivas (ARRUDA, 2014).

Avançando em relação aos zigue-zagues que os afetos percorrem para a construção da representação social, Arruda (2014) ressalta que a finalidade da conversação não é exclusivamente a de aumentar o conhecimento, mas também de não se sentir excluído, não ficar fora do circuito, e conseguir integrar a novidade numa linguagem que possibilite ser incluído na rede de conversação. O que significa dizer que se busca preencher as lacunas, suprimir a distância entre o que se conhece por um lado e o que se observa por outro e, simultaneamente, reafirmar os laços com o grupo no grupo.

É nessa perspectiva que Arruda (2014) defende que a edificação de uma representação social está associada à afirmação identitária que se dá pela via do reconhecimento do grupo, ser ouvido por ele, sentir-se participando, e fora dele ser identificado como participante daquele grupo ao falar a linguagem que o define como tal, de sorte que a representação social não cumpra uma função apenas em relação à familiarização com o objeto, mas também em relação à familiaridade com o grupo, “e a dimensão afetiva está na base deste trânsito, apoiada na memória, na experiência, nas contingências da situação (ARRUDA, 2014, p.75).

Sendo assim, na edificação de uma representação social está em jogo o desejo de identificar-se e ser identificado ou não pelo grupo. Ou seja, está em jogo a ideia de ser um dos seus ou de não ser um dos seus. Essa compreensão reforça a ideia de que haveria uma carga afetiva depositada nas representações sobre DI, e essa carga afetiva carregaria a marca do grupo produtor da representação, no caso os JNPOI. Entende-se daí que a lógica das estratégias simbólicas desse grupo é atravessada pelas marcas sociais que ele deve expressar.

Sob essa mesma linha de entendimento, Jovchelovitch (2005) ressalta que a representação social não é unicamente o conteúdo que ela propõe com respeito ao objeto, nem um ato puramente cognitivo e mental, elas modelam os sentimentos de pertença que reafirmam a inserção de membros individuais em um determinado espaço humano. Em outras palavras, a representação emerge como um processo psicossocial complexo e rico, envolvendo atores sociais com identidades e vidas emocionais que se esforçam para representar a si mesmos quando da representação do objeto.

Jovchelovitch (2005) explica que é possível uma representação dizer mais sobre o sujeito ou o grupo que a profere que sobre o próprio objeto representado. Nessas situações, predomina o quem sobre o que das representações. Arruda (2014) lembra ainda que os afetos incidem sobre processos clássicos da construção de uma representação social. No entanto, essa faceta das representações sociais é quase sempre abordada de maneira superficial. Os processos clássicos sobre os quais a autora entende que podem ser vistos pelo prisma dos afetos são a pressão à inferência, a categorização, os juízos avaliativos e a atribuição causal.

O que defendemos, porque nos apoiamos em Arruda (2014) e em Jovchelovitch (2005), para fins de análise dos dados desta pesquisa, é que assim como não existe o binômio razão-emoção, não existe para TRS o binômio afeto-cognição. Isso porque conhecer passa não só pelo contato com os objetos, mas com os outros grupos, o próprio e os outros. E nessa direção se podem alcançar o lugar dos afetos e a sua dimensão social.

O capítulo seguinte destina-se a apresentar e discutir a metodologia utilizada neste estudo, tendo como alicerce teórico, os textos discutidos até aqui.

### **3 OBJETIVOS**

Apresentamos neste capítulo os objetivos geral e específicos desta tese.

#### **3.1 Objetivo Geral**

Analisar as representações sociais sobre deficiência intelectual construídas por jovens integrantes do segmento de ensino médio (Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva com e sem diagnóstico de DI) e relacioná-las à rede de apoios ofertados aos jovens com tal diagnóstico.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- a) Analisar as representações sociais sobre inclusão de jovens com diagnóstico de DI no ensino médio na perspectiva de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva com e sem diagnóstico de DI;
- b) Analisar as representações sociais sobre inclusão de jovens com DI no ensino médio na perspectiva exclusiva de jovens com diagnóstico de DI;
- c) Conhecer e caracterizar a rede de apoio ofertada aos jovens com diagnóstico de DI na perspectiva dos colegas agentes de inclusão e na perspectiva do próprio jovem com diagnóstico de DI;
- d) Analisar a relação entre representações sociais de deficiência intelectual, representações sociais de inclusão de jovens com DI no EM e rede de apoio ofertado aos jovens com diagnóstico de DI no ensino médio.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Sentimos a necessidade de conduzir este trabalho numa perspectiva metodológica que, embora utilize algum instrumento de natureza quantitativa, ressalte a dimensão qualitativa do objeto em estudo. Santos Filho e Gamboa (2007) e González Rey (2003) alertam que, independentemente de serem classificados como quantitativos ou qualitativos, os instrumentos podem atender às necessidades da epistemologia qualitativa, desde que não sejam utilizados como um fim, e sim como indicadores no processo.

Nas palavras de Minayo (1998), essa dimensão qualitativa é entendida como a possibilidade de [...]

[...] considerar o sujeito de estudo [como] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implicaria também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação (MINAYO, 1998, p. 22).

Essa vertente nos conduz à impossibilidade de uma conclusão definitiva e inequívoca sobre nosso objeto, historicamente situado e ao mesmo tempo móvel, é rígido, mas também fluido, se constrói com a razão, mas também com emoção, conjuga memória e aspiração. Seguindo as proposições de Arruda (2014), a proposta epistemológica basal da TRS se orienta pela ideia de que o pensamento ingênuo do senso comum é respeitável, eficaz e serve a um propósito. Nessa medida, a realidade é socialmente construída, o que nos faz presumir uma ausência de fronteira entre sujeito e objeto. Em consequência, entendemos os sujeitos cognoscentes como ativos e criativos em suas relações com o mundo.

Nesse enquadre, o depoente (sujeito respondente) passa à frente da cena até então ocupada apenas pelo pesquisador (ARRUDA, 2015) o que não significa abrir mão do trabalho de interpretação do pesquisador sobre o texto que o sujeito lhe oferece, seja ele um texto oral, seja escrito, seja gestual, seja icônico. Este trabalho não se reduz apenas a recortar e a agrupar falas, a encontrar nucleações comuns.

O que acontece é que, ladeando a primazia da voz do pesquisado, está tanto a cautela, respeito do pesquisador para lidar com ela quanto a necessidade de familiaridade teórica e prática para refletir sobre ela [...] O dado bruto demanda tratamento delicado, o que não se confunde com uma seleção de falas que pode refletir apenas as preferências do pesquisador. (ARRUDA, 2014, p. 156).

O projeto epistemológico da TRS entende que se um objeto se presta a representações variadas segundo o grupo que o representa, também a pesquisa pode receber leituras variadas,

de forma que se considera todo o trabalho de pesquisa como incompleto. Não se pode replicar, mas se pode validar o trabalho, oferecendo-lhe a chance de receber outras leituras (ARRUDA, 2014).

A construção da metodologia, de acordo com Arruda (2014), nas representações sociais, torna-se um trabalho extremamente artesanal e constitui um caminho para o conhecimento, bem como um meio científico de prestar contas publicamente da evidência.

Realizamos um estudo qualitativo, de caráter exploratório. As pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido, como é o nosso caso, é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 1999). Na nossa pesquisa, o caráter exploratório decorre do fato de que nos estudos focalizando a deficiência intelectual são frequentes as abordagens sobre escolarização regular de crianças em classes regulares, ou de jovens com DI em classes especiais ou escolas especiais. Ainda é tímida, porém, a produção de trabalhos que busquem sistematizar conhecimentos sobre escolarização de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual em classes regulares do ensino médio. Entre as pesquisas alinhadas com essa temática, mas não especificamente na perspectiva da escolarização regular no segmento médio, mencionamos os trabalhos de Dias (2014), Maffezol e Góes (2009), Bins (2013) e Maria Sylvia Carneiro (2007).

Nossa escolha metodológica está também alicerçada, entre outros fundamentos, nas indagações propostas por Abric (2003) em relação à dificuldade de apreensão do objeto conforme o instrumento utilizado. Para ele, nem sempre as pessoas realmente dizem aquilo que pensam quando respondem a uma entrevista, por exemplo. Com isso, o autor propõe que para alguns objetos e contextos específicos existiria uma zona muda na representação social, compatível com um subconjunto de cognições ou crenças que, apesar de disponíveis, não são expressas pelos sujeitos a partir dos métodos clássicos de coleta em função da pressão social e dos valores morais do grupo, levando, muitas vezes, ao discurso politicamente correto.

Compartilhando a mesma preocupação, Jodelet (2005) entende que existem elementos na representação que, por vezes, não são sequer racionalizados, mas de alguma forma estão presentes orientando comportamentos, ou seja, manifestam-se na prática. Em seu estudo sobre a loucura, a crença na contaminação da loucura corresponde a um destes elementos de caráter mágico que estaria por trás do hábito e dos costumes de afastar-se do doente mental e separar os pertences deles dos da família hospedeira em função do medo de contágio. Esses

comportamentos não encontraram correspondentes verbais. Por conseguinte, Abric (2003) sugere técnicas de coleta que poderiam estimular a verbalização de elementos de caráter contranormativo correspondentes à zona muda das representações sociais, e tal recomendação é compatível com estudos plurimetodológicos, incluindo, muitas vezes, a observação, já que o discurso direto pode vir a omitir aquilo que a expressão corporal pode revelar. A deficiência intelectual, objeto de nossa pesquisa, consiste em um desses fenômenos de difícil apreensão, um fenômeno envolvido por imperativos valorativos, que exige, portanto, estratégias metodológicas diversificadas para abarcar a complexidade e a multidimensionalidade do tema.

Isso nos levou a procurar uma metodologia mais complexa e variada, “capaz de superar certas insuficiências geralmente constatadas nos estudos de campo sobre RS e que podem afetar a confiabilidade do material colhido” (JODELET, 2005, p. 52). Desse ponto de vista, um estudo plurimetodológico envolvendo questionário de livre associação de palavras, grupo focal, entrevista e observação com os jovens com diagnóstico e DI e seus pares tornou-se fecundo por nos permitir desvendar o universo das representações, bem como das ações desses sujeitos. Apresentamos a seguir um breve delineamento do nosso percurso que se divide em três estudos, que ao final se entrelaçam.

#### **4.1 Etapas do Percurso Metodológico**

Este trabalho, com metodologia mista, se organizou em três estudos. O estudo 1 foi de caráter quantitativo; nele utilizamo-nos do Questionário de Associação Livre de Palavras, que permite acessar conteúdos representacionais e, a partir deles, ressaltar a parte comum dos diferentes discursos. Esse primeiro estudo teve como objetivo caracterizar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de 186 Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva sobre deficiência intelectual e sobre inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio.

O estudo 2 foi de caráter qualitativo; nele entrevistamos uma pequena amostra de sete jovens com diagnóstico de DI e observamos a rotina escolar de quatro dentre os sete jovens entrevistados. Esse estudo nos permitiu dar voz ao jovem com diagnóstico de DI, valorizando suas compreensões. Tivemos como objetivo, nessa fase da pesquisa, aprofundar a análise sobre os significados atribuídos pelos jovens a sua própria escolarização regular no ensino médio (sua inclusão escolar), assim como os significados atribuídos por eles à cooperação realizada pelo colega agente de inclusão, nesse contexto de escolarização regular. No estudo

3, também de natureza qualitativa, utilizamos tanto os registros advindos das observações da rotina escolar de quatro jovens quanto a técnica de grupo focal que favoreceu não só o consenso, mas, sobretudo, a pluralidade de ideias acerca do nosso objeto de pesquisa. Nessa fase, buscamos adentrar mais detalhadamente no reconhecimento e na caracterização das ações mediadoras. Buscamos encontrar os indicadores de cooperação e não cooperação junto aos jovens com DI e as representações sociais que subjazem a essas ações. Ou seja, nesse estudo exploramos as formas que podem tomar a relação com a deficiência intelectual e as representações que a elas estão ligadas.

## 4.2 Síntese do Percurso Metodológico

**Quadro 1** – Síntese do percurso metodológico.

<b>Instrumentos</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Objetivos</b>
<p><b><u>Estudo 1</u></b></p> <p>a) Questionário da TALP.</p> <p>b) Registro de campo</p>	<p>a) 186 Jovens integrantes do Ensino Médio, sendo 07 com diagnóstico de DI.</p> <p>b) 04 jovens com DI incluídos em 03 turmas</p>	<p>Analisar as representações sociais sobre deficiência intelectual na perspectiva de JNPOI (com e sem diagnóstico de DI).</p> <p>Analisar as representações sociais sobre inclusão de jovens com DI no EM na perspectiva de JNPOI (com e sem diagnóstico de DI).</p>
<p><b><u>Estudo 2</u></b></p> <p>a) Roteiro de entrevista</p> <p>b) Registro de campo</p>	<p>a) 07 jovens com diagnóstico de DI integrantes do Ensino Médio (entrevista);</p> <p>b) 04 jovens com DI incluídos em turmas de EM, nas seguintes situações:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 01 turma na qual o jovem com DI é o único com tal diagnóstico matriculado na turma (sem monitor)</li> <li>• 01 turma na qual há matrícula de 03 jovens com DI;</li> <li>• Uma turma na qual o jovem com DI é acompanhado por monitor.</li> </ul>	<p>Analisar as RS sobre inclusão no EM na perspectiva exclusiva do jovem com DI.</p> <p>Conhecer e caracterizar os apoios realizados pelos pares JNPOI em relação ao jovem com diagnóstico de DI na perspectiva exclusiva dos jovens com diagnóstico de DI.</p>
<p><b><u>Estudo 3</u></b></p> <p>a) Grupo focal</p> <p>b) Registro de campo</p>	<p>a) 06 Jovens integrantes do Ensino Médio, sem diagnóstico de DI (entrevista).</p> <p>b) 04 jovens com DI incluídos em 03 turmas</p>	<p>Conhecer e caracterizar os apoios realizados pelos pares JNPOI em relação ao jovem com diagnóstico de DI na perspectiva exclusiva dos jovens com desenvolvimento típico.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

### **4.3 Estudo 1: Representações Sociais de JNPOI sobre Deficiência Intelectual e sobre Inclusão de Jovens com DI no Ensino Médio**

Nosso objetivo principal no estudo 1 foi o de analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de 186 jovens JNPOI com e sem diagnóstico de DI, sobre deficiência intelectual e sobre inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio. Para tanto, nos reportamos tanto à produção matricial da Teoria do Núcleo Central, modelo teórico/metodológico inaugurado por Abric (1998), que entende que uma representação social resulta do entrelaçamento entre um sistema central e um periférico que simultaneamente indicam estabilidade e movimento, quanto nos apoiamos na compreensão de Arruda (2014), segundo a qual a representação social é um campo aberto à controvérsia, à tensão e à ambivalência, muito embora atravessado por uma realidade consensual (ARRUDA, 2014).

#### **4.3.1 Contexto geral da pesquisa**

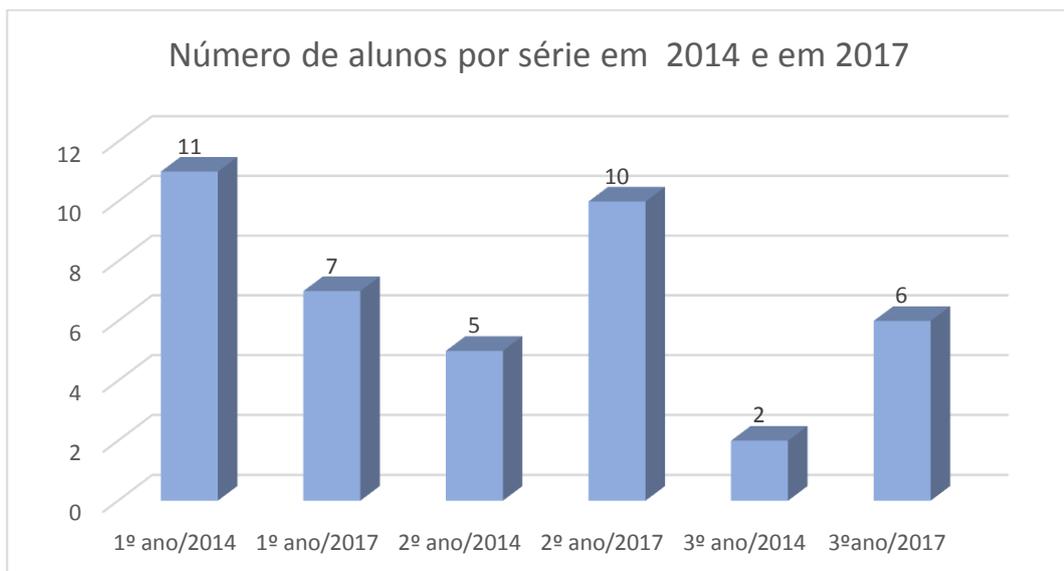
Realizamos nosso estudo em uma escola de ensino médio da rede pública de Brasília, situada na cidade de Planaltina, onde se registravam, em 2014 – ano de início do doutorado – os maiores números de matrículas de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual em classes comuns inclusivas do segmento de ensino médio de Brasília, 18 alunos. Esse levantamento foi feito com base nos dados informados pela Coordenação de Supervisão, Normas e Informações do Sistema de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Em 2017, conforme informações atualizadas, oferecidas pelos professores da sala de recursos da referida escola, esse número aumentou para 23 alunos, sendo 15 matriculados no turno matutino, sete no vespertino e um no noturno.

A escola conta com 26 salas de aulas, uma biblioteca, uma sala de direção, uma sala de professores, uma cozinha, um pátio coberto, uma quadra de esportes descoberta, uma sala de cineclube, uma sala de multimídia, uma sala de laboratório de informática e duas salas de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, sendo uma generalista destinada a jovens com diagnóstico de deficiência intelectual e transtorno global do desenvolvimento e outra destinada a estudantes com deficiência auditiva. Conta também com uma sala de aula destinada a Português como segunda língua para os jovens com diagnóstico de deficiência auditiva. Todas as dependências, incluindo os banheiros, são adaptadas para o trânsito de pessoas com mobilidades reduzidas. E todas as salas de aula são equipadas com aparelho de ar-condicionado.

É importante salientar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) contém a missão da escola: oferecer educação de qualidade por meio de metodologia adequada ao desenvolvimento do educando, preocupando-se com a formação de um cidadão consciente de seus *direitos e deveres*, sua qualificação para o *trabalho* e promover *inclusão* para a vida. Além disso, a escola busca também incentivar o aprendizado, preparando os estudantes para enfrentar futuros desafios com responsabilidade, maturidade e *competitividade*.

Escolhemos realizar a pesquisa nessa escola, prevendo com isso que números maiores de matrículas nos dariam um levantamento significativo de representações e práticas coletivas e individuais reservadas aos jovens com DI, em sua estabilidade e variação, segundo diferentes condições de contato. Abaixo mapeamos a distribuição dos alunos com diagnóstico de DI nas três séries do ensino médio matriculados nessa escola nos anos 2014 e 2017:

**Figura 1** - Mapa da distribuição de alunos com diagnóstico de DI nas três séries do EM da escola estudada em 2014 e em 2017.



Fonte: Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação. Coordenação de Supervisão, Normas e Informação do Sistema de Ensino. Diretoria de Informações Educacionais. 22/12/2015. Dados dos professores da sala de recursos do CEM 02 DE Planaltina, abril de 2017.

Pelos dados acima, é possível constatar a permanência dos jovens com diagnóstico de DI nas três séries do ensino médio. O próximo item desta seção fará uma descrição dos critérios de escolha dos participantes para essa primeira fase da pesquisa.

#### 4.3.2 Participantes da pesquisa – estudo 1

O convite para participar dessa primeira fase da pesquisa foi feito a todos os alunos das 11 turmas onde havia matrícula de pelo menos um jovem com diagnóstico de DI. Em

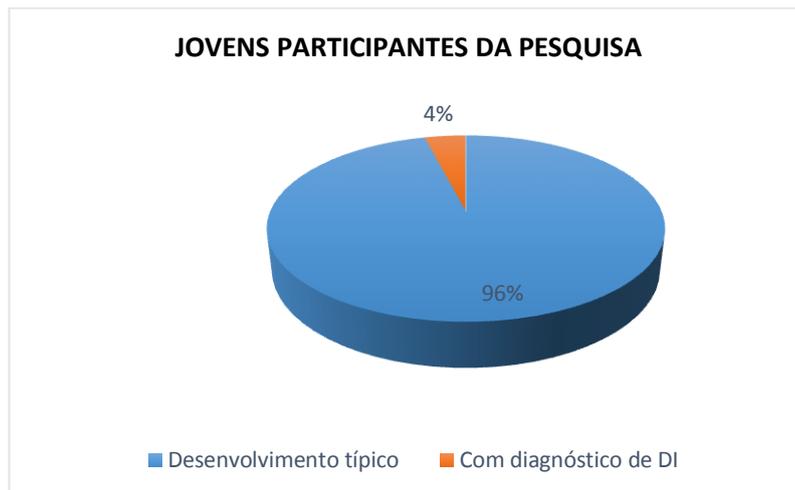
todas as turmas, os jovens foram informados pela pesquisadora sobre o objetivo da pesquisa e ficaram cientes de que sua participação dependeria de sua livre e voluntária decisão e do consentimento dos responsáveis por eles. Participaram dessa fase da pesquisa apenas aqueles que aderiram pessoalmente e trouxeram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelo responsável.

Resumidamente, com o objetivo de alinhar a finalidade do estudo aos critérios éticos para pesquisas envolvendo seres humanos, anunciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, nossos critérios de inclusão nessa fase da pesquisa foram os seguintes:

- a) ser estudante matriculado no segmento de ensino médio do CEM 02 de Planaltina;
- b) estar matriculado em turma onde tenha matrícula de pelo menos um jovem com diagnóstico de DI;
- c) ter ou não o diagnóstico de deficiência intelectual;
- d) ter autorização dos pais/responsáveis para participação voluntária na pesquisa;
- e) não ter impedimentos para a livre e voluntária participação na pesquisa.

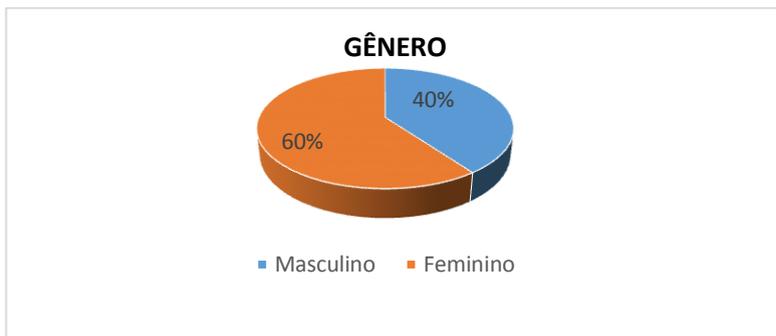
Diante dos critérios gerais apresentados, os participantes dessa primeira etapa constituíram-se de 186 jovens matriculados no ensino médio do CEM 02 de Planaltina, dentre os quais, sete (4%) tinham o diagnóstico de DI e frequentavam a sala de recursos generalista no contraturno.

**Figura 2** - Jovens participantes da pesquisa.



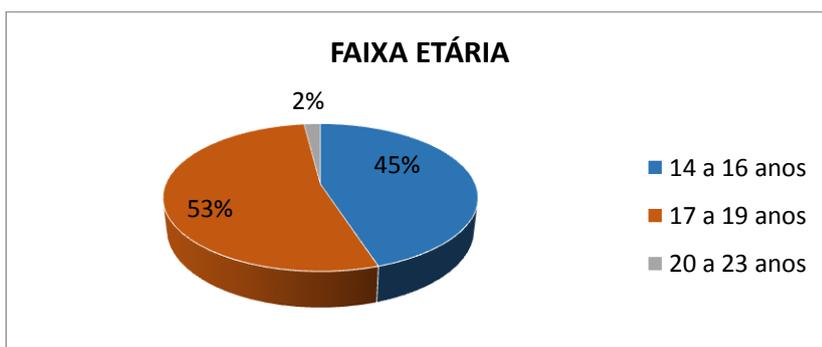
Fonte: Dados da pesquisa.

Desses 186 jovens, 40% (74 jovens) são do gênero masculino e 60% (112 jovens) do gênero feminino, conforme a figura 3 a seguir.

**Figura 3 - Gênero.**

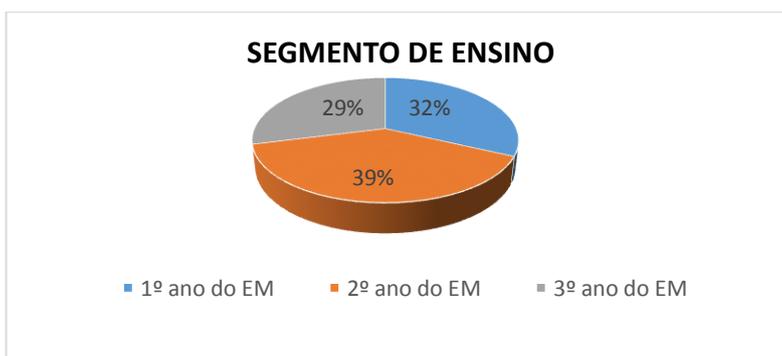
Fonte: Dados da pesquisa.

Esses jovens integram três faixas etárias distribuídas da seguinte forma: 45% estão entre 14 e 16 anos; 53% entre 17 e 19 anos; e 2% dos jovens estão entre 20 e 23 anos, conforme a figura 4 abaixo:

**Figura 4 - Faixa etária.**

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao segmento de ensino dos jovens participantes da pesquisa, 32% ou 59 estudantes estão no primeiro ano do ensino médio; 39% ou 73 estudantes estão no segundo ano; e 29% ou 54 estudantes estão no terceiro ano.

**Figura 5 - Segmentos de ensino.**

Fonte: Dados da pesquisa.

Com o objetivo de fazer uma sondagem sobre as práticas mediadoras de natureza cooperativa entre jovens com diagnóstico de DI e seus pares, perguntamos se os jovens tinham tido alguma experiência em apoiar um colega com diagnóstico de DI no âmbito escolar. A maioria dos participantes (67%) declarou ter tido alguma experiência em apoiar um colega com deficiência intelectual, e 33% afirmaram nunca ter apoiado um colega com tal diagnóstico. Dentre os que declararam ter tido a experiência de apoiar um colega estão também quatro jovens com diagnóstico de DI; eles também declararam já ter apoiado um colega com tal diagnóstico.

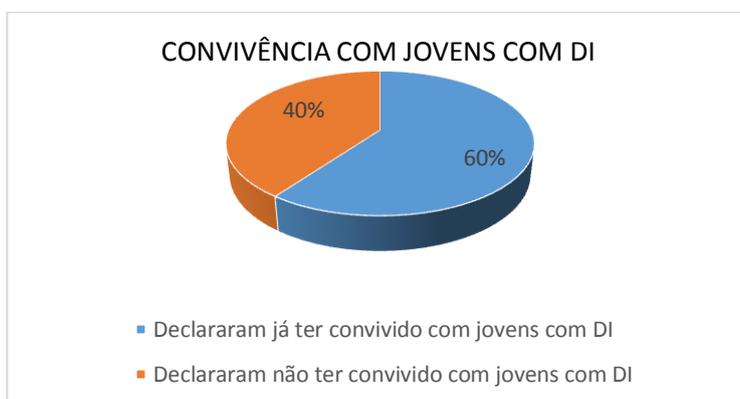
**Figura 6** - Experiência em apoiar o colega com diagnóstico de DI.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao convívio com um colega que tenha o diagnóstico de DI, a maioria (60%) declarou já ter convivido com um colega com deficiência e 40% dos jovens – mesmo estando matriculados nas mesmas turmas que outros jovens com o diagnóstico de DI – afirmaram nunca terem convivido com um colega com deficiência intelectual, fato que chama a atenção para as formas de convivência com jovens com DI existentes no contexto escolar.

**Figura 7** - Convivência com jovens com DI.



Fonte: Dados da pesquisa.

De todos os jovens participantes, 21% têm em suas famílias uma pessoa com deficiência e 79% declararam não terem nenhuma pessoa com deficiência no âmbito familiar, conforme a figura 8 abaixo:

**Figura 8 - Pessoa com deficiência na família.**



Fonte: Dados da pesquisa.

Essas informações nos oferecem uma breve caracterização do perfil dos participantes deste estudo e nos permitem dizer que possuímos uma amostra bastante heterogênea, composta por jovens integrantes dos três anos do ensino médio, na faixa etária entre 14 e 23 anos, dentre os quais a minoria tem diagnóstico de deficiência intelectual. A maioria dos jovens participantes da pesquisa não convive com pessoas com deficiência no contexto familiar. Mas a maioria deles reconhece que já conviveu ou ainda convive no contexto de escolarização regular com um colega com diagnóstico de deficiência intelectual e, sobretudo, já apoiou ou apoia um colega com tal diagnóstico.

Considerando que todos os jovens participantes da pesquisa estão matriculados em turmas onde há pelo menos um jovem com diagnóstico de DI, cabe ressaltar que 40% dos participantes não reconhecem ter tido o vínculo de convivência com colegas com diagnóstico de deficiência intelectual, fato que pode sugerir tanto a invisibilidade do sujeito com diagnóstico de DI quanto a opacidade da convivência com ele no âmbito de escolarização regular.

#### **4.3.3 Instrumento – estudo 1**

O instrumento usado nesse primeiro estudo foi o Questionário de Associação Livre de Palavras, fundamentado na Técnica de Associação Livre de Palavras, a TALP. O objetivo da técnica de associações livres é o de permitir o acesso a conteúdos representacionais e, a partir

da análise dos mesmos, fazer ressaltar a parte comum dos diferentes discursos. Contudo, embora sejam conhecidas como associações livres, elas não são tão livres assim, visto que o pesquisador as induz, escolhendo os termos indutores. No nosso estudo, utilizamos um questionário com dois termos indutores diferentes, quais sejam:

1. Para você deficiência intelectual é: \_\_\_\_\_
2. Para você, a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio é: \_\_\_\_

Depois de elencar as seis palavras que respondem ao termo indutor, os participantes elegem as três consideradas mais importantes e as descreve em ordem crescente de importância. Em seguida, há um espaço para ampliar sua compreensão sobre a palavra, expressão ou frase indicada como a mais importante de todas. A ampliação da compreensão é utilizada neste estudo para dar densidade analítica às evocações simples.

Os termos indutores foram escolhidos de modo a acessar tanto as representações sociais sobre a deficiência intelectual quanto a forma que toma a deficiência intelectual quando se pensa a escolarização regular de jovens com tal diagnóstico nos níveis mais elevados de ensino, no caso, no ensino médio.

A base inicial para construção do Teste de Associação Livre de Palavras decorre das compreensões filosóficas de Aristóteles sobre a associação de ideias, que deu origem à Teoria Associacionista da Memorização. Contudo, é com Carl Gustav Jung (1906) que o Teste de Associação Livre de Palavras passa a ser utilizado em práticas de pesquisas inclinadas para o campo da clínica (NÓBREGA; COUTINHO, 2003). A utilização desse teste inicialmente se direcionava ao campo da psicologia clínica, e mais recentemente à psicologia social, mais especificamente às pesquisas relacionadas à Teoria das Representações Sociais (MERTEN, 1992). Conforme Cavalcante *et al.* (2009), a TALP foi adaptada ao campo da psicologia social por Di Giacomo (1981) e desde então é amplamente utilizada nas pesquisas sobre representações sociais. De acordo com Andrade (2003, p. 76-77), [...]

[...] a TALP permite entender como uma representação se constitui a partir de suas articulações internas, pois permite o acesso aos sistemas de categorizações usados para construir tais representações, seus conteúdos internos e sua organização. Isso se torna possível através do estudo da frequência de aparecimento dos itens, de sua localização perante os outros e da importância dada aquele item pelos participantes. .

O Teste de Associação Livre de Palavras é um tipo de investigação aberta, que se estrutura através da evocação de respostas dadas a partir de um ou mais estímulos indutores. O questionário é considerado uma técnica de investigação que tem por objetivo a

identificação de opiniões, crenças, interesses, sentimentos e situações vivenciados (GIL, 1999). A utilização dessa técnica em estudos científicos geralmente se dá por duas razões: a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais (GIL, 1999).

#### **4.3.4 Procedimento de coleta – estudo 1**

Em maio de 2016, enviamos para o Núcleo de Documentos da Escola de Aperfeiçoamento dos Professores da Educação (EAPE) uma carta solicitando autorização para realização de pesquisa no CEM 02 de Planaltina. Junto à solicitação foi também protocolado nosso projeto de pesquisa aprovado no exame de qualificação em abril de 2016. Em maio de 2016, recebemos o memorando autorizando a pesquisa na referida escola. Em junho de 2016, demos entrada no Comitê de Ética em Pesquisa e em 24/06/2016 fizemos o primeiro contato com a escola para informar sobre a pesquisa e solicitar da direção a concordância com a realização da mesma, que teria início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Em novembro de 2016, obtivemos a aprovação final do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde (CEP/FS), Parecer n.º 1.831.174, de 28/11/2016.

Após aprovação do Comitê de Ética, iniciamos nossa aproximação com a escola. A coleta de dados nessa primeira fase foi realizada de forma coletiva pela própria pesquisadora. A pesquisadora inicialmente entrou em contato com a sala de recursos para confirmar as matrículas dos jovens com DI nas turmas de ensino médio e conhecer a distribuição desses alunos nas referidas turmas. O grupo de professores da sala de recursos foi bastante acolhedor, forneceu-nos todas as informações solicitadas e apresentou-nos à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), composta por uma professora pedagoga e uma psicóloga, com quem conversamos antes de iniciar a coleta de dados propriamente dita. Tanto os professores de sala de recursos quanto as profissionais da EEAA nos deram orientações sobre os professores que poderiam disponibilizar um tempo de suas aulas para que os jovens pudessem responder ao questionário da TALP.

Sendo assim, entramos em contato com seis professores que ministram aulas nas 11 turmas onde havia matrícula de pelo menos um jovem com DI e solicitamos um tempo de suas aulas para a realização da pesquisa. Todos eles nos concederam 15 minutos para essa

fase introdutória. Esse primeiro contato com os alunos das 11 turmas foi apenas para explicar os objetivos da pesquisa e sondar o interesse e disponibilidade dos jovens para participação no estudo e encaminhar o TALE aos responsáveis. Em todas as turmas, todos os alunos presentes aceitaram participar e levaram o TALE para os responsáveis assinarem. No encontro seguinte, apenas 190 dos 300 estudantes que levaram os TALE os trouxeram assinados pelo responsável – justificativa de alguns para não participarem da pesquisa.

Nesse segundo encontro com as 11 turmas, novamente esclarecemos os objetivos da pesquisa, informamos os cuidados éticos, a livre escolha em participar da pesquisa e a garantia do sigilo e anonimato e procedemos à aplicação dos questionários. A média de tempo para responderem ao questionário foi de aproximadamente 50 minutos em cada turma. Dentre os 190 jovens que responderam ao questionário, quatro não completaram todas as respostas, invalidando suas participações, de forma que obtivemos o total de 186 questionários respondidos.

#### **4.3.5 Procedimento de análise – estudo 1**

A análise dos dados advindos do questionário de livre evocação foi realizada em duas fases. Na primeira, analisamos as representações sociais (RS) dos jovens de ensino médio sobre a deficiência intelectual, e na segunda, analisamos as RS dos jovens de ensino médio sobre a inclusão dos jovens com deficiência intelectual no segmento de ensino médio.

Os dados foram tratados inicialmente com ajuda do *software* Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Esse *software* é licenciado por General Public License (Licença Pública Geral) – GNU GPL (v2) e permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas, indivíduos/palavras. Ele está vinculado à linguagem python e se utiliza do *software* R para processar suas análises (CAMARGO, JUSTO, 2013). Os textos ou tabelas devem ser preferencialmente gerados pelos *softwares* OpenOffice.org ou LibreOffice, para evitar *bugs* relativos à codificação.

Trata-se de um *software* gratuito, disponível na internet para download no *site* do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina (LACCOS/UFSC) ([www.laccos.com.br](http://www.laccos.com.br)). Nesse mesmo *link*, encontra-se todo o Kit Iramuteq, composto dos *softwares*, referências e um tutorial. Segundo Camargo e Justo (2013), pelo rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e

compreensível e, sobretudo, por seu acesso gratuito, o Iramuteq pode trazer muitas contribuições aos estudos em ciências humanas e sociais.

De acordo com Camargo e Justo (2013), esse *software* foi inicialmente desenvolvido em língua francesa e só começou a ser utilizado no Brasil em 2013. É um programa que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde as bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até as análises multivariadas (classificação hierárquica descendente, análises de similitude). Ele organiza a distribuição do vocabulário de forma facilmente compreensível e visualmente clara (análise de similitude e nuvem de palavras)

No presente estudo, utilizamos uma análise lexicográfica simples denominada análise prototípica. Essa é uma técnica desenvolvida especificamente pelo campo de estudo da Teoria das Representações Sociais, que busca identificar a estrutura representacional a partir de critérios de frequência e ordem de evocação das palavras oriundas de um teste de evocação livre (WCHELKE; WOLTER, 2011). Essa análise é realizada no Iramuteq a partir dos comandos “análise de matriz” e, em seguida, “análise prototípica”. Esses comandos geram um diagrama de quatro quadrantes que representa quatro dimensões da estrutura da representação social. O primeiro quadrante (superior esquerdo) é integrado pelas palavras que têm alta frequência e baixa ordem de evocação (aquelas que foram mais prontamente evocadas). Esse quadrante corresponderia ao núcleo central da representação social.

No segundo quadrante (superior direito), encontramos a primeira periferia com as palavras que têm alta frequência, mas que tiveram ordem média de evocação maior, ou seja, que não foram tão prontamente evocadas. O terceiro quadrante (inferior esquerdo), ou a zona de contraste, é composto por elementos que foram prontamente evocados, porém com frequência abaixo da média. Na segunda periferia ou periferia distante, no quarto quadrante (inferior direito), estão os elementos com menor frequência e maior ordem média de evocação (WCHELKE; WOLTER, 2011).

Especificamente em relação aos dados desta pesquisa, o *software* fez o cruzamento entre frequência e ordem média de preferência das palavras ou expressões evocadas pelos 186 jovens, gerando o quadro de quatro quadrantes que expressa, de acordo com Sá (1996), o conteúdo e a estrutura das representações sociais. A frequência mínima escolhida para compor o quadro de quatro casas foi sete, sendo assim, os elementos com frequência inferior a sete não foram considerados nesse cálculo.

Importante salientar que antes de transcrever os dados na tabela do *Open Office*, para realizar a análise prototípica, tivemos o cuidado de aproximar algumas expressões semanticamente semelhantes ou palavras com raízes semelhantes, em uma única palavra ou expressão para fortalecer um mesmo núcleo de sentido e gerar agrupamentos mais rendosos para os objetivos da pesquisa.

Sendo assim, radicais semelhantes como: amigável, amigo, amizade ganharam representação única na palavra *amizade*. As locuções: falta de concentração, não concentra, sempre desconcentrado foram resumidas na expressão *falta de concentração*. As expressões: maneira diferente de ver o mundo, forma diferente de enxergar o mundo, outra forma de ver o mundo ficaram representadas na expressão: *outra forma de ver o mundo*. Direitos iguais e igualdade de direitos também se unificaram na locução *direitos iguais* e, por fim, a palavra *dificuldade*, embora sua evocação tenha aparecido adjetivada de 21 formas diferentes, foi registrada sozinha, mas foi explorada nas análises, considerando também suas adjetivações.

Num segundo momento, buscamos nos afastar um pouco do automatismo da arrumação dos dados por afinidade semântica, entendemos que havia uma interpretação embutida nos elementos/expressões que não foram considerados na análise prototípica, em função de terem um número pequeno de repetições (menor que sete). Por conseguinte, os reagrupamos por afinidade temática, de forma a propiciar maior densidade analítica às modulações individualistas e subjetivas da representação social sobre deficiência intelectual e sobre inclusão de jovens com DI no segmento de ensino médio.

Nas análises, reportamo-nos à produção matricial da Teoria do Núcleo Central, modelo teórico/metodológico ao qual nos filiamos, e por isso compreendemos que uma representação social resulta de um conjunto sistematizado de informações, crenças, opiniões e atitudes sustentado por dois subsistemas: o central e o periférico. Esses subsistemas exibem características aparentemente contraditórias entre si, visto que simultaneamente indicam estabilidade e movimento, rigidez e flexibilidade, consenso e diferenças interindividuais. O sistema central, por exemplo, é marcado pela memória coletiva e revela as condições sócio-históricas e os valores do grupo; constitui uma base comum e consensual das representações coletivamente partilhadas (SÁ, 1996).

A despeito de ser estável, coerente, resistente à mudança e de assegurar a continuidade e a permanência de uma representação, o sistema central é atravessado por um sistema periférico cuja função principal é a de atualizar e contextualizar uma representação. Nele se concretiza o diálogo entre a realidade e o sistema central. O sistema periférico suporta as

ambivalências, as tensões e contradições do grupo. De acordo com Sá (1996) ele é sensível ao contexto imediato e acolhe as experiências e histórias individuais.

Por conseguinte, apoiamo-nos na compreensão de que a representação social é um campo aberto à controvérsia, à tensão e à ambivalência, muito embora atravessado por uma realidade consensual (ARRUDA, 2014). Com base nesse entendimento, apresentamos nossas análises oriundas do tratamento oferecido pelo Iramuteq, que distribui os dados das ocorrências em quatro quadrantes, elencando as cognições que integram o núcleo central, os elementos intermediários ou de contraste e os elementos periféricos de uma representação.

#### 4.3.6 Resultados e discussão representando a deficiência intelectual – estudo 1

No quadrante superior esquerdo do quadro 2, localizam-se as palavras com maior frequência e mais prontamente evocadas (consideradas mais importantes para os respondentes), constituindo, provavelmente, o núcleo central da representação sobre deficiência intelectual. Nesse quadrante, as cognições que figuram como centrais são *dificuldade e precisa de ajuda*. A seguir, com base não só nos termos evocados, mas, sobretudo, nas frases que os explicam, procederemos à análise deste e dos demais quadrantes.

**Quadro 2** - Estudo 1 – Representação social sobre deficiência intelectual.

Ordem média de evocação menor 3.3			Ordem média de evocação maior que 3.3		
Frequência maior que 38					
Dificuldade	174	3.3	Normal	48	3.5
Precisa de ajuda	39	2.8			

Ordem média de evocação menor que 3.3			Ordem média de evocação maior que 3.3		
Frequência menor que 25					
Falta concentração	24	3.1	Especial	22	3.4
Devemos respeitar	24	2.9	Amizade	19	3.7
Diferente	18	3.3	Alegre	16	3.5
Dedicado	17	3.2	Precisa atenção	11	4.4
Difícil lidar	11	3.1	Outra forma de ver o mundo	11	4.3
Compreensão	09	2.4	Inteligentes	09	3.6
			Doença	08	3.4
			Engraçados	07	3.9
			Hiperatividade	07	3.9

Fonte: Dados gerados pelo Iramuteq.

O termo *dificuldade*, evocado por 93% dos respondentes, remete à ideia de que os jovens com diagnóstico de DI são notados pela falta, pela ausência, por impedimentos nas

funções psicológicas superiores. Ou seja, na tentativa de definir deficiência intelectual, os JNPOI o fazem reduzindo-a a diferentes tipos de dificuldades, relacionadas aos processos de linguagem, de pensamento, de memória e de raciocínio lógico, conforme se pode observar nas explicações dadas aos termos mais frequentes e prontamente evocados por eles sobre o que é deficiência intelectual:

Eles têm dificuldade na *memória* (JOVEM 84).

A dificuldade é na *leitura* (JOVEM 17).

Eu vejo que eles têm dificuldade para *pegar a matéria rápido* (JOVEM 77).

O que eu vejo é dificuldade que essa pessoa tem na *escrita* (JOVEM 17).

Esses alunos têm dificuldade na *atenção e concentração* (JOVEM 35).

São pessoas que precisam de muito cuidado porque têm dificuldade de *fala, de entendimento* também (JOVEM 112).

Na sociedade em que estamos, se expressar é algo muito importante, e eles têm muita dificuldade de falar, de se *expressar*, de ter opinião formada (JOVEM 13).

Vejo como uma dificuldade de interagir (JOVEM 84).

Eles têm dificuldade... De *pensamento mais lento*, se distrai (sic) por qualquer coisa (JOVEM 105).

Esses excertos deixam entrever que a compreensão dos JNPOI sobre deficiência intelectual guarda estreita relação com as proposições da ciência do século XIX, as quais propunham a atomização do psiquismo, decompondo-o em elementos e ignorando sua natureza unitária e integral. De acordo com Martins (2013), os psiquiatras e neurologistas, defensores dessa corrente buscavam uma localização direta das funções psíquicas em áreas limitadas do cérebro, fornecendo supostos fundamentos para a distinção, no córtex cerebral, dos chamados centros de escrita, centros de cálculo, centro de fala, centro de memória, resultando na proposição de um mapa sinótico localizado, no qual, até as funções psíquicas mais complexas coincidiam com áreas limitadas do córtex cerebral.

Estamos dizendo com isso que o convívio com pares com diagnóstico de DI é um dos meios a partir dos quais se extrai material para interpretar e recriar o sentido de deficiência intelectual, no entanto as teorias científicas também preenchem zonas de incerteza dos saberes desses sujeitos. Seguindo essa linha de compreensão, o conteúdo representacional expresso pelos JNPOI sobre DI parece estar ancorado nessas proposições científicas do século XIX, uma vez que também sugerem centros de dificuldades isoladas, associadas à memória, à leitura, à escrita, à atenção, à fala, ao pensamento, dentre outras.

Contrapondo-se ao que considera Vygotsky, algumas narrativas desconsideram a interdependência entre as funções psicológicas; tais análises não explicam a complexidade

psíquica, suas contradições internas essenciais, suas múltiplas configurações dinâmicas e estruturais (MARTINS, 2013), uma vez que reduz o todo às partes.

Em estudo sobre a memória, Vygotsky e Lúria (1996) rebatem a concepção localizacionista e explicam que a pessoa com deficiência intelectual não seria, em princípio, carente de memória do ponto de vista “localizacionista”, ou seja, enquanto tecido neurocerebral preservado, mas sim da memória como forma cultural que se caracteriza primordialmente pela “descoberta do uso funcional de alguns signos para fins de memorização” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p.187). O que Vygotsky e Luria (1996) defendem é que cada um de nós possui um complexo mecanismo a serviço da memória e das demais funções, e, se alguém é particularmente bom para lembrar-se, significa que essa pessoa sabe organizar seu repertório psicológico, é capaz de criar boas estruturas auxiliares, utilizando-as como recursos para lembrar-se. Entendemos que essa perspectiva também se aplica às pessoas com diagnóstico de DI, que se beneficiariam de “medidas culturais auxiliares” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 234) para desenvolvimento da memória e das demais funções psicológicas.

Ainda sobre os elementos centrais, observamos que a lista de déficits – proferida pelos JNPOI –, que reduz a memória às funções mnemônicas naturais, pensada de maneira cindida e localizada, encontra eco inclusive entre os relatos dos próprios jovens com diagnóstico de DI que, ao explicar as evocações consideradas por eles como mais importantes sobre deficiência intelectual, ressaltam:

Eu tenho muita dificuldade pra gravar as coisas e pra pegar rápido (JOVEM 185 COM DIAGNÓSTICO DE DI).

A pessoa com deficiência intelectual tem mais dificuldade de falha de memória e de concentração, pois requer mais ajuda por causa dos seus problemas (JOVEM 180 COM DIAGNÓSTICO DE DI).

Ou seja, eles parecem reproduzir as visões “localizacionistas” sobre deficiência intelectual, construídas no universo científico e perpetuadas nas relações intersubjetivas ao longo de suas histórias acadêmicas e de vida. Todavia, vale ressaltar que, por serem sujeitos intersubjetivos, os jovens com DI interpõem limites a esses atos significantes supostamente consensuais. Sendo assim, constatamos que compreensões prospectivas advindas de outros jovens com diagnóstico de DI sobre o que é ser jovem com tal diagnóstico também compõem a massa que modela o sentido de deficiência intelectual. Conforme se pode observar na explicação de um jovem do mesmo estudo que, a despeito do diagnóstico, compreende que deficiência intelectual é “não ter dificuldade de fazer amizade. Pessoa que desenha, joga bola,

nada, anda de moto, fica perto dos familiares e amigos, estuda e aprende também” (JOVEM 181). Ao representar a deficiência intelectual como *não dificuldade*, o jovem parece defender que “uma função específica não está ligada nunca a um centro determinado e é sempre produto da atividade integrada de diversos centros, rigorosamente diferenciados e relacionados hierarquicamente entre si” (VYGOTSKY, 1997, p.135). Essa é uma proposição que indica que os signos e significados mobilizados pelos sujeitos, em sua existência concreta, tecem as rearticulações interfuncionais (MARTINS, 2013), provocando modificações que ultrapassam o âmbito da função específica.

Jovechelovitch (2002) adverte que a alteridade fornece as referências e os significados em relação aos quais a subjetividade emerge, se sustenta, mas também se defende. Supomos que essa alternância nos significados de deficiência intelectual (entre a dificuldade e a não dificuldade) ressalta que o conhecimento simbólico sobre ser jovem com deficiência intelectual e integrar o segmento de ensino médio é um conhecimento interativo, oriundo de complexas redes de relações que se processam entre os jovens com DI e seus pares, portanto, um conhecimento fluido que reúne uma grande variedade de raciocínios, imagens e informações.

Kassar (1995), em estudo sobre o trabalho de professoras de classes especiais, e Dias (2005), em estudo sobre narrativas de estudantes de ensino médio com indicação de deficiência mental, encontraram concepções sobre a deficiência intelectual semelhantes às evidenciadas no núcleo central do nosso estudo – concepções que reduzem a DI a algumas dificuldades localizadas, relacionadas aos processos de linguagem, de pensamento, de memória, de raciocínio lógico. Esses autores consideram tais classificações arbitrárias.

Esclarecemos, em relação a este estudo, que o pensamento arbitrário é comum nas representações sociais e pode ser compreendido (porque nos apoiamos em Jodelet) como uma combinação de informações e de modos de conhecer que exige certos graus de liberdade e permite aproximar fórmulas cognitivas desformes. As representações sociais constituem-se desse pensamento arbitrário que nos atingem com essas dissonâncias, engavetamentos, contradições e outros curtos-circuitos intelectuais, dos quais seus usuários não parecem se dar conta nem procuram retificar (JODELET, 2005). Há, portanto, uma indiferença em relação à lógica; “as proposições emitidas são inverificáveis” (MOSCOVICI, 2005, p.19), não têm valor de verdade, portanto, seus interlocutores estão prontos a discuti-las com outras pessoas, para decidir sobre sua exatidão.

Nessa perspectiva, podemos dizer que é no entrelaçamento entre as exigências da coabitação diária entre pares com e sem diagnóstico de DI e outras diversas fontes de conhecimento que as representações sociais dos JNPOI – sobre deficiência intelectual – têm sua suficiência lógica, própria desse grupo e permitem a fusão de elementos díspares, formadores de uma rede contínua de soluções para os problemas encontrados no cotidiano da escolarização regular no segmento de ensino médio. Estamos dizendo com isso que as informações que os JNPOI adquirem sobre o fenômeno da deficiência intelectual não são absorvidas integralmente, elas são acomodadas em função do contexto circundante. De acordo com Jodelet (2017), o contexto social de recepção permite ajustar a informação às necessidades, aos modelos e aos valores próprios de grupos específicos.

Nessa mesma linha de entendimento, verificamos que o mesmo núcleo central que acolhe o termo *dificuldades* também acolhe a cognição *precisa de ajuda*. Ou seja, ao associar o termo *dificuldade* à cognição *precisa de ajuda*, esse conjunto de sentidos consensuais – aos quais os jovens recorrem para significar a deficiência intelectual – dá destaque às dificuldades, mas também aos apoios ofertados, realçando a relevância do acesso ao universo dos signos, na medida em que se argumenta: “A dificuldade em aprender e socializar é afetada, é difícil para eles, mas se for devidamente estimulado vai facilitar a inclusão e a independência nas relações com o mundo, por isso ele precisa de ajuda” (JOVEM 84).

Com as considerações tecidas, visamos destacar que os elementos representacionais que integram o núcleo central definem a deficiência intelectual como dificuldades cindidas, supostamente atreladas a áreas específicas do cérebro, e claramente a identificam com o que falta em comparação a um padrão hegemônico estabelecido. Ela se configura como o não fazer, o não saber, o não conseguir o que o modelo de normalidade faz, sabe e consegue. Por outro lado, nesse mesmo núcleo central, a expressão *precisa de ajuda* avança em direção à possibilidade de alcançar o tal nível de normalidade via ajuda, via mediação.

Somos levados a crer que a cognição *precisa de ajuda* expressa um conteúdo representacional que se coaduna parcialmente com os pressupostos teóricos defendidos por Vygotsky (1997) e está ancorada no modelo socioecológico de deficiência intelectual proposto pela AAIDD (2010), segundo o qual a deficiência intelectual enquanto condição incapacitante advém da prevalência do defeito secundário sobre o defeito primário, que é o mesmo que dizer que as limitações orgânicas se acentuam em face da ausência de interações sociais favoráveis e cooperativas, ou que as *dificuldades de aprender, de memória, de compreensão, de escrita e de pegar a matéria rápido* se acentuam na ausência de *ajuda*.

Em outras palavras, estamos dizendo que a base comum compartilhada pelos JNPOI sobre deficiência intelectual parece valorizar o caráter mediado dos processos psíquicos, porque, mesmo compreendendo que a deficiência intelectual é uma organização cindida das funções psicológicas, marcada por uma condição deficitária, eles defendem que o jovem com DI “precisa de acompanhamento por parte da família, escola e colegas de classe. Os deficientes intelectuais são pessoas totalmente capazes, porém é preciso que haja um certo apoio porque ele tem dificuldade para aprender, precisa de ajuda” (JOVEM 68).

Outros fragmentos oriundos das respostas dos JNPOI, ao explicar a escolha da expressão *precisa de ajuda*, no Questionário de Associação Livre de Palavras, apontam algumas variações desse mesmo pensamento:

Jovem 116: Com base nas meninas da sala que são deficiente intelectual, (sic) reparei que elas são dispersas, tudo tira a atenção, elas tem (sic) dificuldade de aprender, e timidez pra apresentação de trabalhos, precisam que a gente apoie, precisa que de ajuda, com muita calma;

Jovem 114: As pessoas com esse tipo de deficiência tem dificuldade, precisa (sic) de ajuda, é bom ter o convívio com pessoas normais para desenvolverem melhor suas habilidades.

Jovem 87: Se não der ajuda eles não conseguem, é comum pessoas que contém (sic) alguma deficiência ser incapaz de realizar uma ou outra tarefa sozinho. Claro que não são todas, mas em algumas é possível sim ver dificuldades.

Jovem 183: Eu tenho dificuldade e deficiência, sou pessoa que tem muita ajuda e respeito com deficiente (JOVEM COM DI);

J108: São muitas vezes pessoas com dificuldade de se comunicar, tem medo de se conectar, não consegue falar o que está acontecendo com eles, então precisa da nossa ajuda com os problemas (sic).

Jovem 145: Acho que tem muita dificuldade de prestar atenção em uma coisa específica, ou seja, presta atenção em várias coisas ao mesmo tempo e esquece a principal, você tem que ter paciência pra ajudar (sic).

Jovem 105: Tem que ter uma atenção maior com eles, eles necessitam de ajuda porque tem (sic) dificuldade de aprender, um pensamento lento, se distrai por qualquer coisa.

Jovem 124: Porque eles que tem essa deficiência tem inúmeras dificuldades para estudar e na sociedade, precisam da nossa ajuda e de cuidados especiais.

Jovem 180: A pessoa com deficiência intelectual tem mais dificuldade e precisa mais ajuda por causa dos seus problemas (JOVEM COM DI).

Jovem 164: Acho que por causa dessa dificuldade mesmo, eles precisam da ajuda dos outros.

Jovem 88: Sendo uma pessoa com dificuldades para aprender, precisa de atenção e ajuda a mais para conduzi-lo.

Essas são compreensões legítimas sobre o papel que os apoios desempenham nas experiências de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. Porém, em algumas dessas explicações, o elemento *ajuda* parece ser entendido como uma “obrigação de todos nós como

seres humanos, de ajudar, amar, respeitar e cuidar do próximo” (JOVEM 23) e se equipara ao sentido de solidariedade e de propensão natural para a benevolência e sacrifício por parte de quem oferece a ajuda. A principal problematização associada a essa questão é que nem toda ajuda solidária pode ser considerada positiva e desencadeadora de desenvolvimento, assim como nem todo confronto é negativo e inibidor de desenvolvimento (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012).

Outros relatos conferem uma nova tonalidade à expressão *precisa de ajuda e* ultrapassam essa compreensão mais universalista que reduz toda forma de apoio (altruísmo/cooperação/simpatia/solidariedade) a um padrão positivo de mediação. São relatos que refletem sobre a qualidade e complexidade dos apoios oferecidos ao jovem com diagnóstico de DI e que nem sempre garantem o êxito da individuação, uma vez que alguns suportes assumem o caráter de tutela (CARRANO, 2014), roubando a possibilidade de construção de um sujeito autônomo e legítimo. Esse tipo de apoio parece não contribuir para o jovem se “socializar com outras pessoas, e acaba que ele é considerado o estranho do lugar” (JOVEM 93).

Os argumentos desse último grupo levam ao entendimento de que, para que o sistema de apoio seja eficaz, é preciso que a oferta venha sob medida; o apoio tamanho único pode não atender às reais necessidades do jovem, pode resultar em lacunas ou em excessos que impedem o desenvolvimento da autonomia, configurando um falso apoio, conforme explica um dos jovens participantes da pesquisa: “Esses estudantes especiais tem dificuldade pra aprender e precisam de ajuda, mas não tem auxílio que chegue no nível”. (sic) “Eles simplesmente recebem ‘ajuda falsa’ e parece que tudo está bem, mas não está” (JOVEM 47).

Outra compreensão sobre a oferta de apoio ante as dificuldades dos jovens com DI que também chama atenção nos relatos dos JNPOI é o entendimento de que o apoio oriundo da relação de amizade não seria suficiente, já que “eles tem mais dificuldade para entender a matéria e sendo assim, (sic) precisam da ajuda de um auxiliador especial e da sala de recursos para realizar as atividades” (JOVEM 12).

Nessa formulação, entende-se a sala de recursos e os profissionais especializados como únicas fontes mediadoras legítimas. Essa pauta remete aos achados de Rossetti (2014), segundo os quais a presença do adulto paraprofissional pode constituir-se numa barreira à formação de amizade entre pares, já que a tendência é de que os jovens interajam mais com esses adultos do que com os pares.

Verificamos até aqui que a compreensão dos JNPOI sobre as *dificuldades* experimentadas e o *apoio/ajuda* ofertado aos jovens com diagnóstico de DI têm uma variedade de tons; é uma compreensão bastante complexa e em alguns momentos divergente. Essa multiplicidade de sentidos no interior do mesmo núcleo central reforça a ideia de relatividade do consenso. Ou seja, a despeito de haver um solo comum onde o caráter mediado da deficiência intelectual é enfatizado pela maioria dos sujeitos, há discordâncias entre esses sujeitos no tocante ao sentido atribuído à mediação. É nessa perspectiva que Arruda (2014) defende que numa representação social há uma base comum essencial para que as pessoas se entendam, o que não quer dizer concordância de pontos de vista. Essas divergências de pontos de vistas originam-se das diversas pertencas sociais e provocam ancoragens diversificadas que se encaminham para a multiplicidade de posições (ARRUDA, 2014).

Presumimos que esses conflitos e divergências que aparecem nas respostas dos JNPOI podem ser dinamogênicos e gerar novos campos representacionais sobre a deficiência intelectual, e, por conseguinte, novos posicionamentos. De acordo com Jovchelovitch (2002), são esses conflitos e negociações: “que mantêm o tecido social vivo e proveem a base sobre a qual sujeitos sociais agem, pensam, trabalham, sentem e lutam para propor a sua versão da realidade, os projetos que eles sustentam em relação ao futuro” (JOVCHELOVITCH, 2002, p.79).

Contudo essa dinâmica é de difícil apreensão dentro da proposta da TRS e parece ir em busca do momento em que o novo se estabiliza como representação social. Os processos de construção costumam ser identificados *a posteriori*, não em progresso (ARRUDA, 2014). É nesse sentido que as divergências de sentido dentro do mesmo grupo de palavras evocadas pelos JNPOI, que mencionamos anteriormente, têm uma tímida tentativa de fuga à inércia apontada nos resultados finais que surgem como “um fato acabado, uma foto congelada no tempo” (ARRUDA, 2014, p. 60).

Nesse sentido, supomos que, a despeito de compreender a deficiência intelectual como uma organização peculiar, objetivada na ideia de dificuldades isoladas nas funções psicológicas, o núcleo central das representações sociais sobre DI parece valorizar o caráter mediado dos processos psíquicos que transita num *continuum* que vai das mediações por benevolência, passa por mediações sem efeito e chega às mediações especializadas.

*Normal* é outra cognição que também tem alta frequência de evocação. Ela foi enunciada por 25% dos jovens respondentes. É uma palavra que integra o quadrante superior

direito, referindo-se à primeira periferia da representação social e abarcando os componentes periféricos considerados mais relevantes (ABRIC, 2003). Em princípio, essa ocorrência que acontece com maiores frequências de evocação, contudo de menor importância para os participantes da pesquisa, remete à ideia de que, a despeito de representar dificuldade, a deficiência intelectual pertence ao terreno da *normalidade*.

Para melhor compreender a teia de sentidos em torno do termo *normal*, evocado por 25% dos JNPOI da pesquisa, precisamos antes esclarecer que um conteúdo representacional é sempre permeado por identidades, interesses, lugares sociais e informações disponíveis (MOSCOVICI, 1978). É nessa perspectiva que nos deteremos brevemente ao lugar social de onde falam os participantes desta pesquisa e as informações que para eles estão disponíveis para construção dos conteúdos representacionais sobre deficiência intelectual.

Eles são jovens cujo ingresso na escola regular tem data posterior à elaboração da Declaração de Salamanca (1994), documento que influenciou a elaboração de políticas públicas que garantiram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula e permanência até os níveis mais elevados de ensino para as pessoas com deficiência. Tais matrizes documentais impuseram desde o início das carreiras acadêmicas desse grupo – que aqui nomeamos de jovens nativos na pedagogia de orientação inclusiva – uma trajetória compulsória de convivência escolar com estudantes com deficiência intelectual, favorecendo uma grande variedade de interações e consistências de vínculos que autorizaram diferentes tentativas significativas sobre a realidade da deficiência intelectual. Em outras palavras, os JNPOI não conheceram o processo de escolarização regular sem a presença de pessoas com diagnóstico de deficiência. Por conseguinte, a presença de pessoas com tais diagnósticos no contexto de escolarização regular tornou-se usual, comum, habitual para os JNPOI dessa comunidade. Somada a essa situação geral, acrescentamos uma particularidade sobre a escola onde estão matriculados os JNPOI desta pesquisa. Trata-se de uma escola com uma experiência prolongada em receber grande volume de jovens com necessidades educacionais especiais (NEE) e registra atualmente um total de 83 matrículas de estudantes com NEE, dentre os quais 27 têm o diagnóstico de deficiência intelectual. E, por essa peculiaridade, é considerada escola polo, escola referência no atendimento aos jovens com indicação e diagnóstico de deficiência, portanto, a única na cidade contemplada com um *staff* psicopedagógico restrito àquela escola, composto por uma equipe especializada de apoio a aprendizagem, uma psicóloga e três salas de recursos. Esses profissionais são responsáveis, entre outras coisas, por facilitar o processo de inclusão escolar, conforme esclarecem no relato

a seguir: “Nessa escola, em função do número de alunos com deficiência, realizamos todos os anos um trabalho de sensibilização para desenvolver uma cultura do respeito à diversidade. Trabalhamos de forma preventiva, mas também atuamos na intervenção em casos de *bullying*” (EQUIPE DE APOIO À APRENDIZAGEM/ PSICÓLOGA).

Diante dessas condições e da convivência prolongada com uma “mistura de pessoas normais e anormais, civis e malucos” (JODELET, 2005, p.11), a presença dos jovens com deficiência intelectual parece ter sido objetivada na ideia de habituação. Conforme podemos ver nas explicações dadas por alguns JNPOI ao termo *normal* para explicar a sua compreensão sobre deficiência intelectual:

Os deficientes intelectuais são bipolares, pois às vezes estão de bem e às vezes não, mas já estou acostumada, é normal, convivo com eles desde criança (JOVEM 62).

É normal, a gente passa a conviver com essas limitações de tal forma que elas passam a não existir, uma pessoa deficiente intelectual é normal (JOVEM 154).

Eu acho que é uma pessoa normal, pois é um caso comum, vemos em todos os lugares praticamente e merece mais cuidado e atenção (JOVEM 23).

Eles são pessoas normais, algo que convivemos todos os dias (JOVEM 143).

Os relatos mencionados pelos jovens deixam entrever que a pessoa com deficiência intelectual é representada como normal, visto que sua presença se tornou rotineira, habitual e, portanto, “culturalmente opaca” (JODELET, 2005 p. 92). Nessa mesma linha de entendimento, Berger e Luckman (1966 *apud* JODELET, 2005) salientam que a habituação inclui uma pluralidade de situações sob a mesma predefinição, o que economiza o esforço adaptativo, alivia as tensões, facilita a ação e se funde em forma de rotina, na evidência de um saber comum.

Uma das inúmeras problematizações desse tema, abordada no clássico texto de Jodelet (2005) sobre representações sociais da doença mental, refere-se ao fato de que o hábito corresponde à experiência pela qual tudo, até o inédito, o estranho e o diferente, tornando-se costumeiro, converte-se em banal (JODELET, 2005). É nessa perspectiva que se argumenta que os jovens com DI “por mais diferente que seja, considera-se uma pessoa normal” (JOVEM 80). Ou seja, por mais estranho que possa parecer, ele passa a integrar a categoria inominável. E, para Jodelet (2005), esse mecanismo de não enxergar no outro o excedente, que remete à anormalidade, pode retirar desse sujeito toda a possibilidade de ambiguidade, aniquilando sua existência e qualidade humana. Somos levados a crer que a deficiência intelectual é considerada normal nos discursos dos JNPOI porque se aprende a não ver, a não prestar atenção (JODELET, 2005) às pessoas com tal diagnóstico. Sendo assim, argumenta-se

que eles “são normais, não se vê nenhuma diferença” (JOVEM 25). E, sobretudo, são normais porque “é algo que não deve ser julgado, pois é algo que as pessoas já nasce (sic) tendo, normal isso” (JOVEM 19).

Nessa perspectiva, supomos que há um treinamento para não ver e não julgar o que é diferente, e esse treinamento se fundamenta sobre uma concepção subjacente: a de ser “um defeito que a pessoa nasce tendo” (JOVEM 19). Portanto, concebida como um defeito biológico, original, primário, inerente aos jovens e à sua natureza interna, a deficiência intelectual é considerada imutável, assim como a possibilidade de desenvolvimento da pessoa com tal diagnóstico. É nessa perspectiva que Jodelet (2005) compreende que a normalidade que se converte em hábito é uma noção usada como fachada de um fato coletivo que não se questiona e ao qual se recusa dar esclarecimentos. E sob a regra do silêncio subjaz a denegação de um problema latente. A aparência de normalidade opera, de acordo com Jodelet (2005), uma transformação psicológica na comunidade, ao final da qual, a incongruidade fica apagada, o mal-estar desvanecido ou mascarado.

O discurso de normalidade difundido entre os JNPOI esconde uma compreensão sobre deficiência intelectual ancorada no modelo médico de deficiência, que a caracteriza como um “estado de irrecuperabilidade” (PAN, 2008, p. 39). Essa concepção fica mais evidente nas modulações individualistas, oriundas do sistema periférico mais distante, sobre o qual falaremos a seguir.

Nos dois últimos quadrantes periféricos (terceiro e quarto quadrantes), os mais distantes do núcleo central, onde estão presentes as modulações individualistas do sistema periférico, responsável pela dinâmica das representações e onde aparecem as experiências e as histórias individuais dos JNPOI, deparamo-nos com cognições variadas, organizadas em três categorias temáticas diferentes, contudo interdependentes. Essas cognições caracterizam a pessoa com deficiência intelectual num *continuum* cujos polos envolvem conteúdos biológicos/genéticos por um lado e relacionais por outro. São elas: 1) regras do saber viver com; 2) associação deficiência-doença; 3) variedade qualitativa do desenvolvimento.

A seguir explicamos cada uma dessas categorias presentes nos dois últimos quadrantes:

**Categoria 1: regras do saber viver com** – essa categoria é formada pelos termos *devemos respeitar, compreensão e precisa de atenção*, que evidenciam uma espécie de aptidão original e única para lidar com os jovens com DI, revelando um conjunto de normas

de como conviver com as pessoas com deficiência intelectual, segundo as quais: “É necessário *compreensão* para sabermos como lidar com os estudantes com DI e como nos dirigir e portar diante deles” (JOVEM 32). Afinal, “é algo delicado e complexo, uma situação que exige paciência, exige esforço, *precisa de atenção*” (JOVEM 154). E “sendo uma pessoa com dificuldades”, *precisa de atenção* a mais para ajudá-lo e conduzi-lo (JOVEM 133).

Nessa perspectiva, “em primeiro lugar *devemos respeitar* para haver auxílio” (JOVEM 141). “Não se pode tratar alguém com deficiência intelectual sem *respeito*” (JOVEM 45), porque “independente da deficiência que tenha, eles merecem total *respeito*” (JOVEM 53). Ou seja, “apesar dos problemas que ele porta, temos que tratar as pessoas da mesma forma, todas *merecem respeito*” (JOVEM 52).

Sobre esse amplo repertório de condutas adequadas para lidar com a pessoa com diagnóstico de DI, Jodelet (2005) explica que aquele que sempre viveu no meio dessas pessoas (ela se refere aqui aos doentes mentais e nós àqueles com deficiência intelectual), sempre em contato com eles, recebe logo de saída do seu ambiente as regras de um saber viver com (JODELET, 2005). Isso se aplica aos JNPOI, que desde o início de suas vidas acadêmicas receberam as tais regras do saber viver com. Ou seja, desde cedo aprenderam um repertório de condutas reguladas que se limitam a controlar as reações pessoais que o diferente pode provocar com o seu comportamento, suas observações, sua perambulação, sua fisionomia.

O saber viver com pressupõe seguir regras de convivência tendo como princípio o rejeitar para fora do campo da consciência toda manifestação aberrante, visando torná-lo mais indiscernível possível. Desta forma, o saber viver com está também atrelado à ideia de normalização, já que o saber viver com remete à ideia de avaliar como quantidade desprezível qualquer aparência de anormalidade (JODELET, 2005). Sendo assim, a deficiência intelectual é percebida como “normal, porque eu sei o que ele sofre com isso, eu sei que é um caso muito sério, mas para mim é pessoa normal porque ele é um ser humano igual a mim” (JOVEM, 99). E, além disso, “Cada um tem sua diferença, mas as pessoas deficiente (sic) intelectual são mais difíceis até mesmo na convivência sentimental, mas vejo isso como algo normal” (JOVEM 77). Supomos, sustentados por Jodelet (2005), que, diante das condições que anteriormente mencionamos, os JNPOI desenvolveram uma espécie de controle cognitivo psicológico para lidar com as variadas formas de confronto com os estudantes com diagnóstico de DI. Esse controle é aprendido como técnica social e faz parte de uma regulação coletiva do processo de coexistência com a diferença.

**Categoria 2: associação deficiência-doença** – essa categoria está ancorada no modelo médico de deficiência que remete ao determinismo biológico. As cognições *doença* e *hiperatividade*, que estão no terceiro e quarto quadrantes, remetem a esse sentido. Vale acrescentar que algumas cognições que tínhamos descartado da análise prototípica – porque constituíam um grupo com poucas recorrências (menor que sete) – deram densidade analítica ao tema deficiência-doença, já que elas descrevem a deficiência intelectual como alteração genética, tipo de retardo do cérebro, microcefalia, problema de cabeça, má-formação fetal, uma gravidez mal formada, mau desenvolvimento do cérebro e do metabolismo lento.

Nesse grupo de representações genéticas, as explicações são de ordem orgânica, o déficit é correlativo a um desenvolvimento insuficiente, a uma parada do crescimento do cérebro, “a má-formação congênita” (JODELET, 2005, p. 261). A deficiência intelectual se encarna, pois a ideia de “uma doença que pode ocorrer desde o momento do nascimento até a falência (JOVEM 28); “uma doença que ocorre desde o nascimento” (JOVEM 44). E pode ainda ser considerada como “uma pessoa que sofre de uma doença que prejudica o seu caráter” (JOVEM 49); “hiperatividade porque são bem agitados, às vezes falam demais e perguntam demais, às vezes parecem bipolares” (JOVEM 70). Mas pode também ser compreendida como “uma doença que se nasce, então não é contagiante, (sic) uma doença que não deve ser ignorada, uma doença que merece ser entendida, não julgada” (JOVEM 51).

Esses relatos deixam entrever que embora impregnado pelo modelo médico da deficiência, o discurso desses JNPOI é atravessado pelo saber viver com. Sendo assim, *a doença não deve ser ignorada, merece ser entendida*. Ou seja, é preciso saber lidar com, ainda que seja via naturalização, já que não pode ser *julgada*.

**Categoria 3: variedade qualitativa do desenvolvimento** – nessa categoria, composta por elementos da zona de contraste do quadro de quatro casas, que são enunciados por menor quantitativo de sujeitos, os quais, por sua vez, referem-nos como mais importantes (ABRIC, 2003), a deficiência intelectual é definida a partir de uma ampla variedade de características humanas comuns a qualquer outro jovem com desenvolvimento típico e tem significantes como: *dedicado, amigo, alegre, engraçado, especial e inteligente* a outros significantes como: *difícil de lidar, diferente*, pessoa a quem *falta concentração* e que tem *uma outra forma de ver o mundo*.

Verificamos que no sistema periférico distante é que o conteúdo representacional parece adentrar um pouco mais nas contradições e imprecisões que o objeto jovem com deficiência intelectual comporta. Esses significados reservados aos jovens com DI se

constroem segundo condições variadas de contato com eles e apontam para a ideia de que ser jovem e ter o diagnóstico de deficiência intelectual pressupõe estabilidades e variações tanto quanto ser jovem e não ter diagnóstico de DI. Conforme se pode observar nas impressões de um dos jovens do estudo: “A deficiência intelectual são as pessoas especiais, eles têm dificuldade de aprender, eles falam pouco, mas eles são engraçados e se divertem muito, do mesmo jeito que nós, pode ser um bom amigo, tipo não nasceram deficiente mental (sic)” (JOVEM 16).

A pluralidade de sentidos nos permite presumir que cada jovem, independentemente do diagnóstico de deficiência intelectual, dispõe de uma organização mental própria, e a subjetividade, subjacente ao diagnóstico, ressalta os diferentes pertencimentos sociais e experiências de vida diversas.

Vários estudos (MAFFEZOL; GÓES, 2009; GUHUR, 2007; DIAS, 2014; VALENTINI; GOMES; BISOL, 2016) realizados com ou sobre jovens com diagnóstico de DI remetem a essa mesma lógica de que a pluralidade e a qualidade dos encontros podem redimensionar as representações sociais que se tem sobre jovens com DI e podem também afetar suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica. É nessa perspectiva que Dias (2014) esclarece que apesar das inúmeras tentativas para conceituar o fenômeno que hoje nomeamos deficiência intelectual, esse ainda é considerado um conceito polissêmico, uma expressão complexa e imprecisa, de forma que não existe um significado pairando no ar, ele é dialogicamente construído. Outras expressões que não foram consideradas na análise prototípica (aquelas com frequência menor que sete) também ressaltam essa compreensão, uma vez que descrevem a deficiência intelectual a partir de uma extensa variedade de possibilidades existenciais, entre as quais se destacam as seguintes:

Querido, show, legal, fera, 10, carinhoso, delicado, educado, sincero, extrovertido, engraçado, honesto, atencioso, solidários, humilde, espontâneos, guerreiros, simpáticos, gentis, meiga, sensível, anda de moto, paciente, esperto, parceiro, bom-humor, desenha bem, amoroso, legal, único, doce quando quer e jovem.

E por outro lado:

Reservado, isolado, inocente, estranho, antissocial, sozinho, conversa demais, irritado facilmente, descontrolado, estressado, personalidade forte, tímido demais, fala pouco, desfocado, precipitado, brava, tem surtos, magoado facilmente, falta opinião, apreensiva, dependente, manipulado.

Esse conteúdo representacional parece estar ancorado em elementos funcionais próprios das vivências e práticas sociais diárias entre os jovens. Em outras palavras, podemos

supor que essa heterogeneidade de compreensões sobre a deficiência intelectual resulta da variedade interacional e da diversidade de consistências de vínculos entre os jovens com diagnóstico de DI e os pares que os revestem de sentido. São compreensões que permitem que a deficiência intelectual deixe de ser um terreno alheio à condição humana; elas trazem à tona a compreensão de que existe uma epistemologia implícita ao universo subjetivo de cada jovem, conforme expresso por Bruner (2006) no prefácio do livro *A Mente e a Memória*, de Luria (2006).

Doise (1993) explica que ancorar é procurar um sentido para combinação singular de noções que formam o seu conteúdo. Este sentido não pode ser definido apenas pela análise interna dos conteúdos semânticos de uma representação. É nesse sentido que as RS dos jovens se referem necessariamente a outras significações que regem as relações simbólicas entre esses atores. Portanto, os jovens ancoram prévios sentidos sobre DI em novos elementos funcionais da própria vivência e com isso atualizam aspectos da representação, dando-lhe nova roupagem.

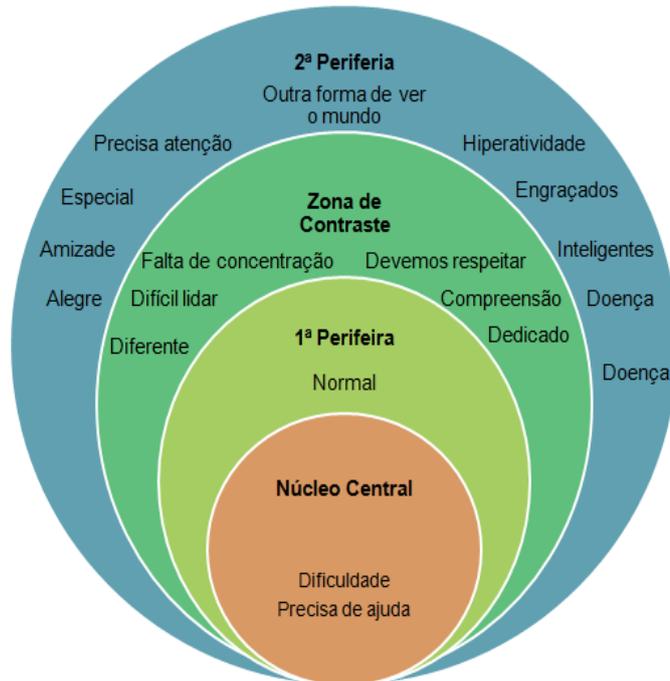
O que os relatos do sistema periférico parecem dizer é que a condição juvenil para os que têm o diagnóstico de DI, assim como para os que têm desenvolvimento típico, é marcada por diferentes possibilidades, revelando que o diagnóstico se cruza com outras características sociais e atributos pessoais. Além disso, conforme Leão (2014), embora os jovens sejam ativos na construção de suas trajetórias, estas se dão nos marcos dos condicionantes sociais em que estão inseridos, que, por sua vez, serão ou não favorecedores do mecanismo de compensação do defeito (VYGOTSKY, 1997).

Vygotsky (1997) ressalta ainda que a compensação, como qualquer processo de luta, pode ter resultados variados (de vitória ou derrota), ou seja, o movimento que leva à produção de novas rotas compensatórias é variável, portanto, singular. Cada sujeito elabora suas dificuldades de maneira única, mas a matéria-prima para a efetivação do processo de compensação é a vida social e as dificuldades e facilidades intervenientes nesse processo. Desse modo, a variedade de características anunciadas pelos JNPOI sobre os jovens com DI é marcada pela multiplicidade de interações vivenciadas por eles, as quais os constroem e os reconstroem.

Em consonância com as análises realizadas até aqui, propomos a seguir uma nova representação gráfica das evocações dos sujeitos da pesquisa, em forma de espiral de sentidos. Essa configuração circular, em forma de espiral, quer colocar em evidência a ideia de que a RS sobre deficiência intelectual não constitui um retrato estático, e sim um movimento

contínuo, advindo do entrelaçamento entre núcleo central e sistema periférico. Supomos que a representação circular acomoda melhor a noção de que sistema central e periférico se alimenta mútua e continuamente, resultando no enlace entre o novo e o prévio.

**Figura 9 – Dinâmica de significados em curso** – Representação social sobre deficiência intelectual.



Fonte Análise dos dados gerados pelo Iramuteq.

Destacamos com a figura 9 a ideia de que a RS constitui uma rede dinâmica de significados, passível de atualizações, retrocessos e continuidades. Portanto, essa configuração gráfica acolhe melhor a compreensão de que novas ideias podem desafiar velhas, assim como novas e velhas ideias podem se harmonizar e simultaneamente favorecer ou obstacularizar mudanças.

#### **4.3.7 Resultados e discussão representando a inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio – estudo 1**

Dos 186 questionários respondidos, o *software* Iramuteq distribuiu 26 diferentes palavras pelos quatro quadrantes, conforme cruzamento entre frequência e ordem média de importância. A frequência mínima de evocação foi sete e a máxima foi 65. Dessa forma, foram descartados na composição do Quadro de Quatro Casas os elementos com frequência inferior a sete. A partir dessa organização, foi possível construir o Quadro de Quatro Casas

sobre o termo indutor: “A inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio é”, conforme quadro abaixo:

**Quadro 3 - Estudo 1: Quadro de quatro casas sobre termo indutor: A inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio é...**

Ordem média de evocação menor 3.0			Ordem média de evocação maior que 3.0		
Frequência maior que 18					
Importante	65	2.9	Necessário	45	3.4
Direitos iguais	48	3.0	Legal	26	3.6
Respeito	24	2.6	Normal	26	3.5
Bom	19	2.9			
Fundamental	19	2.2			

Ordem média de evocação menor que 3.0			Ordem média de evocação maior que 3.0		
Frequência menor que 17					
Obrigatório	11	2.4	Aprender com eles	17	3.5
Interessante	10	3.0	Justo	16	3.8
Convivência	10	3.0	Ajuda	15	3.7
Diferente	07	3.0	Amizade	14	3.6
			Ótimo	11	3.6
			Compreensão	11	3.6
			Dificuldade	10	4.5
			Inclusão	10	4.5
			Correto	08	3.8
			Dever	07	4.1
			Interagir	07	4.6
			Experiência	07	4.3
			Aprender	07	3.9
			Solidariedade	07	3.9

Fonte: Análise dos dados gerados pelo Iramuteq.

O quadro de quatro casas, especialmente no quadrante superior esquerdo – suposto núcleo central da representação social de inclusão de jovens com DI no EM – parece reunir evidências de que os pioneiros nessa nova forma de relacionar-se com o tempo, com as tecnologias e as informações (os nativos na pedagogia de orientação inclusiva) apresentam um discurso mais aberto às novas formas de existência e de convivência com as diferenças, uma vez que para eles incluir os jovens com DI nos níveis mais elevados de ensino é importante, *é bom, é fundamental, é essencial, revela respeito e igualdade*.

Deve-se ponderar, entretanto, sobre o subtexto que acompanha esses adjetivos, ou seja, a inclusão dos jovens com DI no ensino médio é valorizada como *importante, bom, fundamental e essencial*, porque prepara o aluno para a continuidade dos estudos, para a qualificação profissional e para “tecer trajetórias de sucesso” (LEÃO, 2014, p. 245). As frases que explicam os termos evocados indicam essa direção:

É importante porque os alunos com deficiência intelectual no ensino médio podem ter mais chances de ingressar em uma faculdade e ser profissional de sucesso (JOVEM 81).

Pessoas com deficiência intelectual precisam de ensino médio assim como pessoas que não tem a deficiência, é fundamental pro futuro profissional (sic) (JOVEM 112).

É necessária (a inclusão no ensino médio) pois sem a mesma eles não teriam as mesmas oportunidades que as outras pessoas na sociedade que vão cursar faculdade e trabalhar (JOVEM 21).

É bom que eu já tô perto de terminar e ir pra faculdade (sic) (JOVEM 181 COM DIAGNÓSTICO DE DI).

Os JNPOI também entendem que o ensino médio para aqueles que têm sua trajetória marcada pelo diagnóstico de DI é *importante, bom, fundamental e essencial* porque representa momentos de encontros e possibilidades de construção de amizades.

O ensino médio é importante porque ajuda o aluno a ter um contato maior com o mundo, a fazer amizades, pois muitas vezes ele não sai muito ou não tem muita informação e amigos e a escola proporciona isso (JOVEM 13).

É bom porque faz amizade e por isso leva ao carinho, a atenção, a felicidade e a lealdade (JOVEM 59).

É importante que nós faz trabalho juntos e conhece mais amigos (sic) (JOVEM 181 COM DIAGNÓSTICO DE DI).

É fundamental porque envolve qualquer forma de aprender e interagir, fazer amizade com outros alunos (JOVEM 95).

É importante porque a maioria dos deficientes muitas vezes ficam (sic) em casa tristes e isso se torna uma esperança para poderem fazer amigos (JOVEM 129).

É bom pra aprontar junto com os amigos (sic) (JOVEM 182 COM DIAGNÓSTICO DE DI).

É importante pra (sic) eles entreter com alunos, fazer amizade, ter algum relacionamento, se agrupar (JOVEM 108).

É muito importante a amizade para eles é um motivo de alegria ter pessoas ao seu lado e que gostam deles de verdade (JOVEM 161).

O ensino médio é, sobretudo, valorizado como *importante, bom, fundamental e essencial* para que o jovem com DI possa se sentir bem junto aos normais, ou seja, possa ter uma experiência juvenil padronizada, contudo única, apontando para o que Sawaia (2010) nomeia de maciça individualização das massas, ou estilo *cool*, que atrai jovens do mundo todo. A autora esclarece que a adesão a esse estilo supre o desejo de ser único, sendo como os outros e de ser diferente como todo mundo. Algumas frases são fortes em relação a tal perspectiva:

É importante porque colocando eles junto com outras pessoas no ensino médio, melhora porque aí não se sente tão diferente dos outros (JOVEM 12).

É fundamental para eles não se sentirem totalmente fora do nosso padrão (JOVEM 33).

É bom que eles se sintam igual (sic) a nós e assim teremos um mundo amoroso (JOVEM 85).

É essencial, pois com isso eles se sentem melhor em poder frequentar escolas junto com pessoas normais (JOVEM 114).

É importante para ele se sentir bem ao redor de outros alunos normais (JOVEM 131).

As considerações tecidas até aqui sugerem que a base comum consensual anunciada pelos JNPOI valoriza a inclusão de jovens com DI no ensino médio pela oportunidade de convívio social e constituição de vínculos de amizade, pela oportunidade de ascensão social e pela oportunidade de se adequar à agenda cultural dos ditos normais. Vale ressaltar que esses temas convergem com estudos realizados por Leão (2014) sobre o lugar do ensino médio nas trajetórias de jovens em geral. Ou seja, para os jovens, a escola de ensino médio representa um espaço significativo de ampliação das relações sociais e “remete ao desejo de vencer na vida, de ser alguém alcançando, com isso, níveis ainda mais elevados de ensino e ingressando no mercado de trabalho” (LEÃO, 2014, p. 239). Sobre essa compreensão, podemos dizer que o significado sobre escolarização do jovem com DI está ancorado na própria experiência dos jovens em geral. Os jovens participantes da pesquisa ancoram prévios sentidos sobre escolarização de pessoas com DI em novos elementos funcionais da própria vivência e, com isso, atualizam aspectos da representação, dando-lhe nova forma.

*Direitos iguais e respeito* são outras duas cognições que integram o núcleo central sobre inclusão de jovens com DI no ensino médio. Dos 186 JNPOI, 48 deixam entrever que a inclusão do jovem com diagnóstico de DI no ensino médio está atrelada à ideia de justiça, uma espécie de garantia óbvia que defende que o correto é viver numa forma de igualdade que garanta tudo para todos. Este é o lema:

Todos merecem igualdade (JOVEM 1).

Ninguém é melhor que ninguém, todos tem (sic) direito de igualdade (JOVEM 2).

É lei porque se o certo é todos frequentarem a escola, porque pessoas com DI não podem? Igualdade para todos, eu penso (JOVEM 29).

Igualdade, independente de qualquer coisa que possa ser diferente (JOVEM 4).

É bastante justo, pois independente de ser deficiente ou não, merecem estudos igualitários, tem (sic) direitos iguais (JOVEM 175).

É a base de tudo, alunos com deficiência intelectual devem ter, também, seus direitos garantidos, direitos iguais (JOVEM 167).

Igualdade entre todos, todos tem (sic) que ter os mesmos tratamentos, e é preciso ajudar ele a não pensar que são piores que ninguém (JOVEM 84).

Todos tem (sic) direito de um estudo e todos somos iguais perante toda dificuldade (JOVEM 61).

Os JNPOI defendem a inclusão de jovens com DI a partir do princípio da justiça distributiva (BARREIRO, 2013), ou seja, a partir da ideia de dar a cada um o que lhe é devido, entendendo que todos os seres humanos nascem iguais e, por isso, devem desfrutar dos mesmos direitos na sociedade sem qualquer tipo de privilégio ou vantagem social. De acordo com Barreiro (2013), isso equivale a entender o princípio da igualdade como uma ficção jurídica, uma vez que por esse entendimento desconsidera-se que os homens não são nem biológica, nem econômica, nem sociologicamente iguais.

Estamos dizendo com isso que o lema defendido pelos JNPOI parece desconsiderar que promover a igualdade de oportunidades não é, de fato, dar o mesmo a todos, mas antes, dar a cada um oportunidades devidas. Portanto, a inclusão de jovens com DI nos níveis mais elevados é defendida a partir de uma perspectiva de igualdade mágica, de ficção jurídica (BARREIRO, 2013).

As frases que explicam a cognição *respeito* – uma das palavras que tem maior frequência e é a mais prontamente evocada no núcleo central – parecem ser proferidas como uma espécie de bandeira, uma narrativa inegociável, uma espécie de conceito irrefutável, incontroverso, inquestionável, ressaltando a relevância de se respeitar o diferente, o outro e a diversidade. Por conseguinte, parecem estar colocando na mesma conta da inclusão de pessoas com deficiência intelectual outras reivindicações, apresentando, com isso, um discurso geral de proteção dos direitos das minorias:

Todos devemos respeitar, independente de tudo, pois respeito é bonito (JOVEM 77).

Respeito é essencial em todos os casos, devemos aprender a lidar com as diferenças, tive amigos de escola com deficiência, posso afirmar, são as melhores pessoas (JOVEM 102).

Falei respeito, pois temos que respeitar a diferença de cada um (JOVEM 176).

Porque é uma obrigação de todos nós, seres humanos, respeitar e cuidar (JOVEM 151).

É preciso ter respeito pela diferença entre as pessoas, incluindo-os no meio com os outros (JOVEM 101).

Tem que respeitar e não praticar *bullying*, conviver normalmente com essa pessoa (JOVEM 88).

Esses discursos parecem imprimir a marca identitária do grupo que os proferem, indicando uma linguagem comum a algumas culturas juvenis contemporâneas, ligada a certo tipo de “ativismo pró-inclusão ou de empreendedorismo jovem” (SCHWERTNER; FISCHER, 2012, p. 4), em princípio, indicando que os JNPOI estão se apropriando e reconstruindo a realidade referente à inclusão escolar, em um sistema simbólico diferente

daquele construído por jovens de outras gerações: os imigrantes na pedagogia de orientação inclusiva (IPOI). Esse sistema simbólico deixa entrever que, ao acolher as novidades legais do atual cenário de educação, os JNPOI dizem mais sobre si mesmos do que sobre o objeto que estão representando. Eles reafirmam a fluência no idioma do antipreconceito.

Sobre esse entendimento, Jovchelovitch (2011) explica que muitas vezes as representações têm mais a ver com o sujeito que representa e menos com o objeto que está sendo representado, um caso de preponderância do quem sobre o que das representações. Nesse caso, a identidade da comunidade é projetada, sustentada e reafirmada na dinâmica dos processos representacionais, garantindo o sentido a respeito de “quem somos nós”. Jovchelovitch (2011) ressalta que toda representação está ligada ao esforço de pessoas e comunidades para representar a si mesmas. As representações aglutinam a identidade, a cultura e a história de um grupo de pessoas. Supomos, alinhados com a compreensão de Jovchelovitch (2011), que as RS sobre inclusão do jovem com DI, na perspectiva dos JNPOI, modelam seus sentimentos de pertença e reafirmam sua inserção no grupo daqueles que lutam contra o preconceito e a discriminação.

Conforme Margulis (2001), cada nova geração vive em uma cultura diferente e apresenta diferenças grandes e sutis em relação às precedentes. Essas diferenças se configuram na forma de apreciar, perceber, conhecer o mundo e construir a realidade. Nessa perspectiva, cada nova geração constrói novas estruturas de sentido e integra com novas significações os códigos preexistentes. Os elementos centrais deste estudo sugerem que os JNPOI são marcados pela cultura da inclusão e por isso produzem novos modos de pensar a escolarização da pessoa com deficiência, e que, por vezes, se misturam com os velhos modos de pensar.

É nessa perspectiva que Arruda (2014) explica que uma representação social é um rizoma que cresce, urdida na tessitura da sociedade, uma rede sem fim, sempre em produção, sempre acolhendo novidades. E por isso pressupõe mudança, movimento e tensão. Isso acontece porque as representações sociais são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente (JODELET, 2001). Nesse sentido, elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente. As representações dos JNPOI expressam o espaço dos sujeitos nas suas relações com a alteridade para interpretar, entender e construir o mundo.

O quadrante superior direito – também chamado de periferia próxima – é composto por elementos que obtiveram uma frequência alta, sugerindo uma base consensual semelhante à do núcleo central, mas esses elementos não foram citados tão prontamente como os elementos do núcleo central. No quadrante superior direito, estão as palavras *necessário, legal e normal*, que denunciam o dilema enfrentado pelo paradigma inclusivo, no que se refere à relação entre o acesso e a qualidade da permanência na escolarização regular, de forma que o acesso dos jovens com DI no segmento de ensino médio é representado como *necessário*, portanto, indispensável, inevitável, devendo ser obrigatoriamente realizado.

Por outro lado, nessa perspectiva da obrigatoriedade, a presença do jovem é sentida como *normal* e no máximo como *legal*. Nas palavras de um dos jovens: “Pra mim a inclusão deles é normal, só isso” (JOVEM 144), ou seja, é rotineira, habitual e talvez “culturalmente opaca”, conforme palavras de Jodelet (2005, p. 92). E por que nos apoiamos em Jodelet (2005), compreendemos que o hábito torna visível e ridícula a expressão de perplexidade e do medo diante daqueles marcados pela deficiência intelectual. O hábito requer um controle de si e uma resposta semelhante por parte de todos os seus membros, sendo assim, aprende-se a responder de maneira estandardizada (JODELET, 2005). Jodelet (2005) explica que o hábito requer controle cognitivo e psicológico, uma espécie de técnica socialmente transmitida, ou seja, consiste em uma regulação coletiva do processo de coexistência com a diferença. Visa, portanto, reduzir um conflito experimentado no âmbito do grupo.

É nessa direção que supomos que o acesso ao segmento de ensino médio é representado como legítimo; por outro lado, a permanência parece não ter explicação disponível porque se tornou *normal, legal*, coletivamente compreensível, mas inominável.

No quadrante inferior esquerdo, *obrigatório* é a cognição em evidência. Supomos que essa cognição, assim como a cognição *necessário*, retrata um sistema simbólico comum entre os JNPOI, que valoriza o imperativo da inclusão como bandeira. Esse conteúdo pode estar atrelado ao fato de suas trajetórias acadêmicas terem sido, desde o princípio, marcadas pelo imperativo de matrizes documentais que instituíram e garantiram a obrigatoriedade da matrícula para as pessoas com deficiência e conseqüentemente, impuseram uma trajetória compulsória de convivência escolar entre jovens com desenvolvimentos típico e atípico. Nesse mesmo quadrante, as cognições *interessante e convivência* ressaltam que, a despeito da obrigatoriedade da matrícula, a inclusão escolar de jovens com diagnóstico de DI é valorizada como uma espaço dialógico *interessante* e favorecedor de desenvolvimento em função da

*convivência*. Ou seja, “a convivência entre os alunos com deficiência intelectual e os demais alunos irá melhorar com as experiências trocadas, eles vão se desenvolver” (JOVEM 74).

*Diferente* é uma cognição que também integra o quadrante intermediário e merece, de acordo com Omote (2006), uma análise mais cuidadosa considerando as diferentes acepções do termo. Para o autor, com a popularização das discussões sobre a inclusão, termos como *diferença* e *diferente* tornaram-se de uso corrente, o que acabou por emprestar-lhes algumas conotações em função da paixão como é usado nos mais variados contextos e com os mais variados propósitos.

Uma das possibilidades de emprego do elemento diferente, segundo Omote (2006), diz respeito à variabilidade que os seres humanos apresentam. Cada indivíduo nasce com uma disposição genética diferente que se desenvolve em interação com o seu meio, construindo a sua individualidade com infinitas diferenças e possibilidades em relação aos demais. O conjunto dessas diferenças representa a possibilidade da espécie adaptar-se às mudanças do meio e, no caso particular dos homens, constitui uma enorme possibilidade de intervenção no meio, tornando-o adequado as suas mais variadas necessidades.

A outra possibilidade de emprego do termo *diferente* é de outra natureza e nem sempre, conforme adverte Omote (2006), tem sido adequadamente tratada nesse propósito da promoção da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular. O autor se refere aqui à diferença incapacitante que resulta de patologias, traumas e acidentes, que, ao contrário da acepção anterior, podem representar potencial adaptativo de seus portadores, embora limitem acentuadamente ou até impeçam a realização de muitas atividades relevantes do cotidiano. Omote (2006) afirma que essas condições que colocam os seus portadores em uma situação bastante diferenciada de outras pessoas não são variações da normalidade.

No nosso estudo, o elemento *diferente* é apresentado nas duas acepções do termo, ou seja, tanto é usado para marcar uma identidade plural que enriquece os relacionamentos e, por isso, deve ser reconhecido e valorizado como tal (CANDAUI, 2012), quanto é usado para se referir àquele que vive em grande vulnerabilidade, que possui comportamentos de incivilidade e suas características identitárias são associadas à anormalidade, portanto, representam um problema a ser enfrentado. Alguns segmentos que explicam o termo *diferente* em duas diferentes acepções nos fazem compreender essa direção:

É importante porque com o diferente lidamos com outro tipo de comportamento, novas experiências (JOVEM 67).

De alguma forma todos somos diferentes mesmo isso é inclusão (JOVEM 1).

O jeito dele que é incluído é diferente do nosso porque eles, ou alguns deles, são muito quietos, estranhos (JOVEM 165).

A despeito do aparente consenso estático sugerido pela alta frequência com que é evocado o elemento *diferente*, observamos, nas frases explicitadas, a coexistência de sentidos opostos dentro de uma mesmo campo representacional, que por sua vez podem trazer consequências para o funcionamento de uma representação social na vida social (ROSE *et al.* 1995), visto que é na diversidade, na heterogeneidade dos grupos e de suas representações que se situam os elementos dinamizadores (ARRUDA, 2015) e possivelmente a plasticidade de uma representação social.

Nesse processo de plasticidade de uma representação diante da coexistência de diferentes sentidos num mesmo termo, Omote (2006) esclarece que, ao fazer referência a diferenças no discurso acerca da inclusão, é necessário levar em conta não só aquelas que representam potencial adaptativo, como também as que representam limitação, impedimento em variados graus. Frases como “todos somos iguais”, “todos somos diferentes”, “todos somos deficientes” ou “ser diferente é normal”, cunhadas no afã de produzir mudanças nas crenças e atitudes em relação a pessoas tradicionalmente excluídas, podem esconder uma perigosa tendência a não enxergar as condições incapacitantes que condenam os seus portadores à vida bastante limitada. Ao defender a igualdade de direitos e a cidadania plena dessas pessoas não se pretende evidentemente que lhes sejam oferecidas as mesmas oportunidades de acesso à escolarização formal ou de acesso ao mercado de trabalho. Propõe-se, sim, que seja assegurado o acesso a serviços de qualidade, capazes de atender às necessidades especiais delas para construir com dignidade e melhor qualidade a sua própria vida (OMOTE, 2006).

O quarto quadrante, ou quadrante inferior direito, abarca os elementos periféricos mais distantes do núcleo central. Os elementos que compõem esse quadrante muitas vezes são indicativos de uma mudança progressiva, que começa a se instalar na representação. Conforme Arruda (2014), a periferia é o lócus da transformação da representação, acusando a influência das circunstâncias, dos momentos históricos e das negociações individuais entre quem representa e o que é representado. De acordo com a autora, são os elementos periféricos que dão a cara multifacetada da representação, escapando à constância e à homogeneidade do núcleo central por carregarem os aspectos mais individuais e mais contingentes, situacionais da representação.

No sistema periférico mais distante, encontramos uma multiplicidade de elementos, os quais sugerem a coexistência de compreensões variadas numa mesma representação (ARRUDA, 2014), mostrando um intenso esforço criativo para reunir discursos que atendam a diferentes demandas. Esses elementos foram distribuídos em quatro núcleos de sentido.

O primeiro núcleo de sentido é constituído pelos elementos *justo, correto, dever e ótimo*, associando inclusão de jovens com DI no ensino médio a um direito fundamental, legítimo. Esses termos evidenciam a força dos imperativos legais como garantia de acesso dos jovens com DI aos segmentos mais elevados de ensino e remetem ao que foi discutido anteriormente no núcleo central a respeito dos movimentos politicamente motivados (VEGH, 2003), propostos com o objetivo de lutar contra injustiças, em defesa das minorias. Tal entendimento se fortalece nas explicações dadas pelos jovens aos termos evocados: “Na minha opinião, é bastante justo, pois todos independente (sic) de deficientes ou não merecem estudos igualitários” (JOVEM 175). “Justo é todo mundo ter educação” (JOVEM 178).

O segundo núcleo de sentido é composto pelas cognições *interagir, experiência e amizade*, que valorizam a inclusão como um espaço dialógico e promissor em função das experiências e interações que facilitam o vínculo de amizade. Tal compreensão converge para os pressupostos teóricos defendidos por Vygotsky e Luria (1996), quando defendem a importância de conduzir a pessoa com deficiência de uma vida limitada a uma vida de relações. “A inclusão ajuda o aluno a ter contato maior com o mundo, a interagir” (JOVEM 13). “É fazer amizade, ter algum relacionamento” (JOVEM 108) “Fazer coisas junto com os amigos” (JOVEM 182 COM DIAGNÓSTICO DE DI).

Além disso, as cognições *interagir, experiência e amizade* confrontam uma representação de ensino médio objetivada na ideia de etapa de formação intelectual-cognitiva rígida, e o jovem desse segmento de ensino como um aspirante à vida adulta e aos bancos da faculdade. Essas cognições salientam, conforme Weller (2014) e Carrano (2014), que os jovens do ensino médio estão experienciando um momento de construção de identidades e de pertencimento a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, tendo em vista que essa é uma fase de ruptura e de construção, um período de múltiplos questionamentos, de constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial e de inserção numa agenda cultural compatível com sua idade e grupos de pertencimentos.

O terceiro núcleo de sentido está centrado nas palavras *solidariedade e compreensão*, e levam ao entendimento de que a inclusão depende de apoios caritativos e benevolentes,

indicando que o direito de um de ingressar e permanecer na escola requer a tolerância do outro, que deve ser solidário e compreensível. “Temos que ter compreensão com essas pessoas e ajudar quando necessário” (JOVEM 32). “Se formos solidários uns com os outros, isso ajuda.” (JOVEM 91).

Os elementos *aprender e aprender com eles* fazem parte do quarto núcleo de sentido e levam a crer que há uma aprendizagem advinda da convivência com os que são marcados pela deficiência intelectual, conforme podemos conferir dos fragmentos que explicam tais termos:

Pessoas que nos inspiram em ajudar e aceitar precisa (sic) aprender com pessoas com deficiência intelectual por mais que tenham problemas, são pessoas lindas que nos ensinam muito a como viver (JOVEM 63).

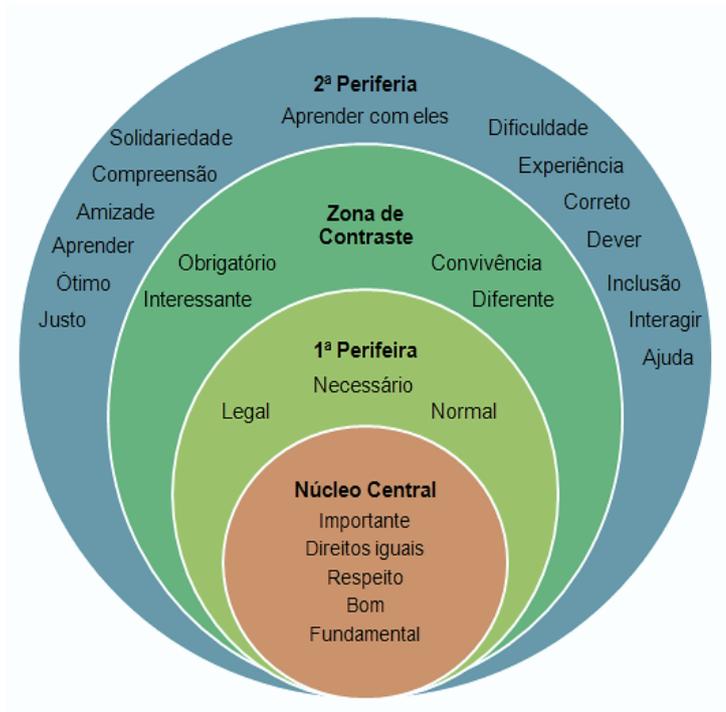
Tem o desenvolvimento de ambas as partes, eles fazem com que vejamos o mundo de outra forma, nos faz (sic) sentir bem em desenvolvê-los para o convívio, a gente evolui, aprende (JOVEM 18).

Aprendemos com eles, é importante porque lidamos com outro tipo de comportamento (JOVEM 67).

Sendo assim, o aprender com eles parece estar vinculado a uma missão civilizatória às avessas. Às avessas porque ao contrário de uma missão civilizatória na qual os europeus tinham a missão de civilizar os povos considerados biológica e culturalmente inferiores, aqui são os sujeitos considerados vulneráveis, no caso os jovens com diagnóstico de DI, que estão imbuídos da missão de civilizar, ou seja, de possibilitar que o jovem com desenvolvimento típico “aprenda com eles”, de forma que seu exemplo de heroísmo sirva de motivação para os que têm desenvolvimento típico, já que suas histórias remetem à ideia de superação e, sendo assim, quem com eles convive vai aprender a valorizar a vida que tem e se educar para pertencer a uma nova ética cristã sociopolítica de respeito às diferenças. Vale salientar que aprender com eles significa principalmente considerar a perspectiva deles, o que remete à ideia de encontro dialógico.

Para Jovchelovitch (2011), o encontro dialógico é fruto do esforço para levar em consideração o ponto de vista do Outro e reconhecê-lo como legítimo. Busca-se em contextos dialógicos uma compreensão mútua sobre as colocações, o modo de entender e a contribuição potencial que cada um pode oferecer. O ponto alto do encontro dialógico é que a partir dele todos os participantes podem adquirir e desenvolver conhecimento.

**Figura 10 – Dinâmica de significados em curso** - Representação social sobre inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio.



Fonte: Análise dos dados gerados pelo Iramuteq.

O entrelaçamento dos quatro quadrantes, na figura 10, revela uma rede de significados bastante heterogênea e controversa no que se refere à inclusão de jovens com DI no ensino médio. Essa rede de significados multifacetados deixa entrever que a representação social construída pelos JNPOI resulta da síntese de suas múltiplas compreensões e vivências em curso, ou seja, trata-se de uma representação jovem que ao mesmo tempo que se transforma, afirma um campo comum e homogêneo, imprimindo a marca identitária do grupo que a constrói, e, sobretudo, exibe a dinâmica de novos significados em curso.

#### **4.4 Estudo 2: Representando o Ensino Médio e a Rede de Apoio Disponível**

Nessa segunda parte do estudo, objetivamos aprofundar a compreensão do conteúdo representacional sobre inclusão de jovens com DI no ensino médio, na perspectiva dos jovens que têm o referido diagnóstico. Procuramos compreender como é vivido e negociado o sentido de inclusão no ensino médio para eles e, sobretudo, quais facilidades, conflitos e tensões marcaram suas vidas acadêmicas nesse segmento de ensino, no tocante às interações com seus pares, prováveis redes de apoio.

Nessa perspectiva, a entrevista semiestruturada e a observação se mostraram instrumentos fecundos para apreender, em sua globalidade, as representações sociais do

próprio jovem com DI sobre sua inclusão no ensino médio e a relação estabelecida entre ele e seus pares nesse mesmo segmento de ensino.

#### **4.4.1 Participantes da pesquisa – estudo 2**

No estudo 2, utilizamos a entrevista semiestruturada e a observação como instrumentos de acesso à realidade dos jovens com DI no que se refere a sua inclusão escolar no ensino médio, bem como nos aspectos relativos aos apoios a eles oferecidos nesse segmento de ensino. Participaram da entrevista semiestruturada, sete jovens com diagnóstico de deficiência intelectual, sendo quatro deles do sexo masculino e três do sexo feminino, todos matriculados em turmas de ensino médio. Dentre os sete jovens que participaram da entrevista, quatro deles participaram das observações, sendo dois deles do sexo masculino e dois do sexo feminino.

##### *4.4.1.1 Critérios para escolha dos participantes da entrevista – estudo 2*

Em consonância com os critérios éticos anunciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, nossos parâmetros para participação na entrevista semiestruturada foram os seguintes:

- a) ser estudante matriculado no segmento de ensino médio do CEM 02 de Planaltina;
- b) frequentar a sala de recursos multifuncional no contraturno;
- c) ter o diagnóstico de deficiência intelectual;
- d) ter autorização dos pais/responsáveis para participação voluntária na pesquisa;
- e) não ter impedimentos para a livre e voluntária participação na pesquisa.

##### *4.4.1.2 Peculiaridades dos participantes da entrevista – estudo 2*

A seguir, os nomes atribuídos aos participantes são nomes fictícios. A primeira entrevista foi realizada com Célio, um jovem de 23 anos de idade que tem diagnóstico de deficiência intelectual e cursava, em 2016, o terceiro ano do ensino médio. Ele mora com a família e ao longo da entrevista destacou suas habilidades esportivas na área de futebol e vôlei.

A segunda entrevista foi realizada com Júlio, um jovem de 18 anos de idade que tem diagnóstico de deficiência intelectual e cursava, em 2016, o segundo ano do ensino médio. Mora com a mãe e tem o sonho de ser famoso, trabalhar na televisão.

A terceira entrevista foi realizada com Gabriel, um jovem de 18 anos de idade que tem diagnóstico de deficiência intelectual e cursava, em 2016, o segundo ano do ensino médio. Mora com os pais e realiza um curso de técnico em saúde, no turno noturno.

A quarta entrevista foi realizada com Afonso, um jovem de 17 anos de idade que tem diagnóstico de deficiência intelectual e cursava o primeiro ano do ensino médio em 2016. Mora com a mãe e sonha em ser advogado.

A quinta entrevista foi realizada com Ana Carolina, uma jovem de 21 anos de idade que tem diagnóstico de deficiência intelectual e cursava o terceiro ano do ensino médio em 2016. Mora com a mãe e sonha em ser médica.

A sexta entrevista foi realizada com Cláudia, uma jovem de 20 anos de idade que tem diagnóstico de deficiência intelectual, cursava o segundo ano de ensino médio em 2016 e sonha em ser policial e fazer parte das forças especiais do Batalhão de Operações Policiais Especiais (Bope), da Polícia Militar.

A sétima entrevista foi realizada com Virgínia, uma jovem de 22 anos de idade que tem diagnóstico de deficiência intelectual e baixa visão, mora com a mãe, cursava o segundo do ensino médio em 2016. Sonha ser professora.

#### *4.4.1.3 Critérios para escolha dos participantes da observação – estudo 2*

Em consonância com os critérios éticos anunciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, nossos parâmetros para participação na entrevista semiestruturada foram os seguintes:

- a) ser estudante matriculado no segmento de ensino médio do CEM 02 de Planaltina;
- b) frequentar a sala de recursos multifuncional no contraturno;
- c) ter o diagnóstico de deficiência intelectual;
- d) estudar em uma turma em que ele seja o único jovem com diagnóstico de DI ou estudar em uma turma onde haja, além dele, pelo menos mais um jovem com diagnóstico de DI ou ser acompanhado por um monitor exclusivo na classe regular inclusiva;
- e) ter autorização dos pais/responsáveis para participação voluntária na pesquisa;
- f) não ter impedimentos para a livre e voluntária participação na pesquisa.

#### *4.4.1.4 Peculiaridades dos participantes da observação – estudo 2*

Observamos a rotina acadêmica diária dos jovens abaixo identificados:

Afonso, de 17 anos de idade, cursa o segundo ano do ensino médio, sendo o único jovem com diagnóstico de deficiência intelectual na classe;

Gabriel, de 18 anos de idade, cursa o terceiro ano do ensino médio e estuda na mesma turma que outros três jovens com diagnóstico de deficiência intelectual;

Cláudia, de 20 anos de idade, cursa o terceiro ano de ensino médio e estuda na mesma turma que outros três jovens que também têm o diagnóstico de DI;

Virgínia, de 22 anos de idade, tem o diagnóstico de deficiência intelectual e de baixa visão, cursa o terceiro ano do ensino médio, estuda na mesma turma que outros três jovens com DI e tem uma monitora que a acompanha nas atividades da escola.

#### **4.4.2 Instrumentos e materiais – estudo 2**

Em consonância com os objetivos da pesquisa, nessa seção apresentaremos os instrumentos utilizados no estudo 2, quais sejam: o roteiro de entrevista semiestruturado e a observação, organizada em registro de campo.

##### *4.4.2.1 Roteiro semiestruturado de entrevista*

Conforme Lüdke (1986), a entrevista possibilita esclarecer, adaptar e até corrigir informações que chegam ao pesquisador, facilitando, portanto, a obtenção de informações desejadas por ele. Isso porque a entrevista facilita uma relação intersubjetiva favorecedora da construção de um material negociado entre participante e pesquisador. Ou seja, a entrevista é considerada como um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores coconstruem uma versão sobre o objeto estudado.

A entrevista tem por objetivo, de acordo com Seidman (1991), compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem a essas experiências. Em relação às experiências dos participantes desta pesquisa, a entrevista se mostrou um instrumento apropriado para captação de processos comunicacionais qualitativamente diferenciados, reservando papel ativo aos jovens com deficiência intelectual.

De acordo com Eduardo Manzini (1990/1991), na entrevista semiestruturada, busca-se salientar um assunto sobre o qual se prepara um roteiro com perguntas principais que são complementadas por outras que vão surgindo de acordo com circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

No nosso estudo, construímos um roteiro de entrevista (Apêndice C) cujas questões listadas serviram de base orientadora, mas não impediu que os participantes se alongassem em suas contribuições e até ampliassem a temática inicial proposta, formulando novas indagações para pesquisa. A entrevista semiestruturada foi organizada em dois blocos. O primeiro visava apreender os significados atribuídos pelos estudantes com DI a sua escolarização regular no ensino médio, e o segundo tinha como objetivo apreender os significados atribuídos aos apoios recebidos por eles nesse processo de escolarização regular.

#### *4.4.2.2 Registro de campo – observação*

A observação, organizada em registro de campo, é um instrumento amplamente recomendado no estudo em representações sociais, uma vez que, mediante a análise das práticas, é possível entrever ângulos das representações sociais que muitas vezes não são verbalizados nas entrevistas ou no questionário de livre evocação. Há aspectos da representação social que são manifestos nos discursos, outros, no entanto, só aparecem nas práticas (ABRIC, 1998; JODELET, 2005), daí a importância da observação das práticas.

De acordo com Dias (2014), o registro das observações permite uma análise constante acerca da condução da pesquisa e progressos na construção das informações, favorecendo a rememoração de lugares, eventos e pessoas, oportunizando o reconhecimento das condições em que o fenômeno é constituído. No nosso caso, este instrumento nos autorizou relacionar discursos e práticas em relação à escolarização regular dos jovens com diagnóstico de deficiência intelectual e às redes de apoio disponíveis nesse contexto.

Relatamos nossas impressões em um Diário de Campo, logo após o término de cada aula, ou logo após os horários de intervalos, com intuito de minimizar a perda de informações relevantes. De forma geral, no nosso diário de campo, registramos sobre as características particulares e plurais das práticas de apoio ao jovem com diagnóstico de DI, a frequência com que aconteciam, a suposta finalidade do apoio, a natureza dos apoios e a característica das aulas que facilitavam ou dificultavam a oferta de tais apoios. Ao longo das observações,

podemos categorizar algumas formas de apoio, dentre as quais se destacam as seguintes: a) apoio contínuo e apoio intermitente; b) apoio delegado pelo professor e apoio ofertado autonomamente; c) apoio de entretenimento e apoio pedagógico; d) apoio entre jovens com diagnóstico de DI; e) apoio entre o jovem com DI e o jovem com desenvolvimento típico; f) apoio regulador do comportamento do jovem com DI; g) apoio de natureza profissional.

#### **4.4.3 Procedimento de coleta – estudo 2**

Após aplicação do questionário da TALP, em dezembro de 2016, realizamos uma observação da vida escolar diária dos jovens com diagnóstico de DI, na sala de recursos multifuncional, durante um período de duas semanas. Ao longo desse tempo, sondamos quais eram os jovens que atenderiam aos objetivos da pesquisa e dentre eles, quais se mostravam interessados em participar dela, o que fez da nossa escolha uma decisão por conveniência.

##### *4.4.3.1 Entrevista*

Todos os jovens convidados para participar da entrevista manifestaram interesse. Na sequência, com apoio da professora da sala de recursos, fizemos contato por telefone com as famílias dos sete prováveis participantes, que autorizaram suas respectivas participações sem nenhuma objeção. Ainda por telefone, solicitamos que os responsáveis assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que seria encaminhado a eles pelo jovem participante da pesquisa. Tanto os jovens quanto suas famílias foram informados sobre os cuidados éticos, a livre escolha em participar da pesquisa, a garantia do sigilo e o anonimato.

Agendamos as entrevistas conforme interesse e disponibilidade de horários dos jovens participantes. Todas as entrevistas aconteceram no contraturno das aulas regulares e dentro da escola. Cinco entrevistas foram realizadas na sala de multimídia e as outras duas numa sala de aula disponível no momento da entrevista. A primeira entrevista durou 15 minutos, a segunda 25 minutos, a terceira 21 minutos, a quarta 14 minutos, a quinta 23 minutos, a sexta 20 minutos e a última durou 25 minutos.

##### *4.4.3.2 Observação*

Ao concluirmos as entrevistas, solicitamos a quatro dos sete jovens entrevistados autorização para que pudéssemos observar seu cotidiano escolar. Todos consentiram com a observação e, no dia seguinte, trouxeram assinado o Termo de Consentimento Livre

Esclarecido destinado aos pais. Na sequência, negociamos com seis professores nossa entrada nas salas de aulas para realização das observações. Tendo o consentimento dos jovens, dos seus respectivos responsáveis e dos professores, iniciamos nossa observação que se desenrolou conforme quadros 4 e 5 a seguir:

**Quadro 4** - Registros de observações 1.

REGISTRO DE OBSERVAÇÕES 1 - PARTICIPANTE: AFONSO					
Participante	Série	Disciplina	Data	Turno	Duração
Afonso	2.º ano	Língua Portuguesa	05/05/17	Vespertino	50 minutos
Afonso	2.º ano	Língua Portuguesa	05/05/17	Vespertino	50 minutos
Afonso	2.º ano	Inglês	12/05/17	Vespertino	50 minutos
Afonso	2.º ano	Biologia	19/05/17	Vespertino	50 minutos
Afonso	2.º ano	Biologia	19/05/17	Vespertino	50 minutos
Afonso	2.º ano	Pátio	26/05/17	Vespertino	30 minutos
Afonso	2.º ano	Pátio	29/05/17	Vespertino	30 minutos

Fonte: Dados da pesquisa.

**Quadro 5** - Registros de observações 2.

REGISTRO DE OBSERVAÇÕES 2 – PARTICIPANTES: GABRIEL, CLAUDIA, VIRGÍNIA					
Participantes	Série	Disciplina	Data	Turno	Duração
Gabriel, Claudia, Virgínia	3.º ano	Língua Portuguesa	08/05/17	Matutino	50 minutos
Gabriel, Claudia, Virgínia	3.º ano	Língua Portuguesa	08/05/17	Matutino	50 minutos
Gabriel, Claudia, Virgínia	3.º ano	Geografia	15/05/17	Matutino	50 minutos
Gabriel, Claudia, Virgínia	3.º ano	Geografia	15/05/17	Matutino	50 minutos
Gabriel, Claudia, Virgínia	3.º ano	Sociologia	22/05/17	Matutino	50 minutos
Gabriel, Claudia, Virgínia	3.º ano	Sociologia	22/05/17	Matutino	50 minutos
Gabriel, Claudia, Virgínia	3.º ano	Pátio	08/05/17	Matutino	30 minutos

Fonte: Dados da pesquisa.

Efetivamos a observação da vida acadêmica diária de quatro jovens com diagnóstico DI (quadros 4 e 5) matriculados em classe regular inclusiva, ao longo de um mês, em dias e situações variadas. Elegemos três turmas com configurações diferentes no que se refere à matrícula dos jovens com DI, objetivando com isso encontrar diferentes formas de contato em função das referidas disposições oferecidas. As configurações foram as seguintes:

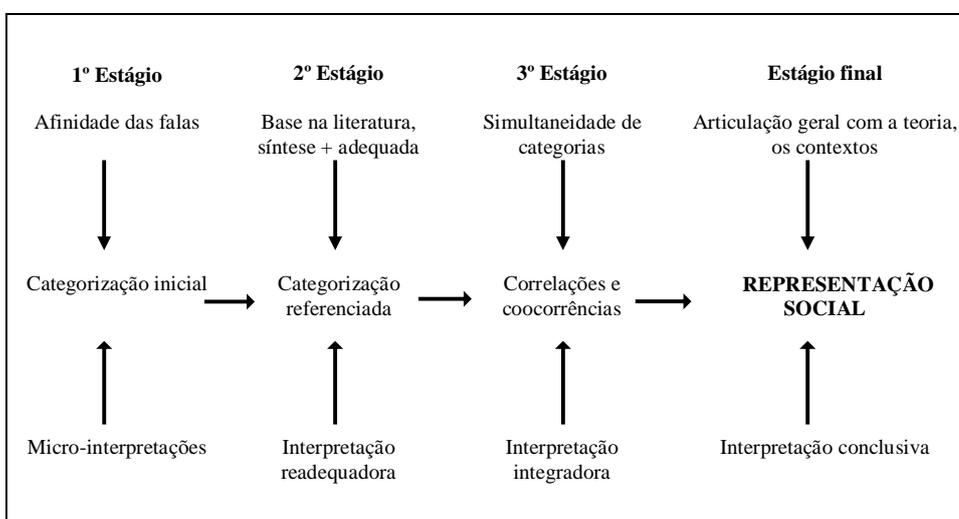
- a) observamos a rotina de um jovem com DI numa sala de aula na qual ele era o único estudante com tal diagnóstico;
- b) observamos a rotina de uma segunda sala de aula onde estavam matriculados três jovens com diagnóstico de DI;
- c) observamos a rotina de uma sala de aula na qual a jovem com DI que também tem diagnóstico de baixa visão é acompanhada em sala de aula por monitor exclusivo.

Essa imersão variada tinha como propósito conhecer três prováveis condições relacionais e seus desdobramentos no que se refere aos apoios ofertados. Essa variedade de formas de contato nos permitiu um levantamento significativo dos comportamentos coletivos e individuais reservados aos jovens com diagnóstico de DI, em sua estabilidade ou variação, segundo diferentes condições de contato.

#### 4.4.4 Procedimento de análise – estudo 2

A vertente semântica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2003), entende que o procedimento de análise deve se apoiar na criatividade e no rigor, indo além do evidente, sem entrar no material *a priori* nem com projeção pessoal, de forma que “o analista de conteúdo pesquisa e acumula pistas que cruza para produzir a prova, ou descobrir o inesperado” (ARRUDA, 2014, p.136). Coerente com essa perspectiva e com o modelo dos quatro estágios desenvolvido por Arruda (2014), nosso percurso interpretativo obedeceu ao seguinte trajeto:

**Quadro 6 - Quadro de estágios da análise dos dados do estudo 2.**



Fonte: Livro-quadro de interpretação (ARRUDA, 2014, p. 139).

No primeiro estágio realizamos a transcrição das entrevistas, que requereu bastante tempo e atenção, considerando as particularidades e singularidades das falas de alguns dos jovens participantes. Após esse longo e trabalhoso tempo de transcrição, empreendemos uma leitura detalhada do material transcrito e, a despeito de termos categoriais preestabelecidas no roteiro de entrevista, os relatos – entrelaçados ou confrontados com os registros de campo – possibilitaram a emergência de novas categorizações que foram se destacando de forma espontânea, “como uma navegação que segue a correnteza” (ARRUDA, 2014, p.138), contudo, em acordo com os interesses e objetivos da pesquisa.

No segundo estágio da análise, buscamos transformar essa arrumação inicial, aparentemente natural, em categorias mais refinadas, com base em referenciais teóricos ou em agrupamentos com maior densidade analítica. Essas decisões foram fruto de um trabalho de reflexão e interpretação semelhante à cadeia semiológica de Barthes (1975 *apud* ARRUDA, 2014), que constitui o significado, transferindo e transformando o que era significante em outro significado e este novamente em significante.

O terceiro estágio teve como preocupação realizar uma visão integradora por meio de cruzamentos ou coocorrências entre as categorias, da busca de padrões de regularidade articulados, e não apenas repetições isoladas. De acordo com Arruda (2014), esse estágio tem grande relevância uma vez que a representação social não é uma simples justaposição de listas de categorias, e sim a forma como elas se articulam, ganhando contorno num campo bem arranjado e articulado que revela a lógica informal da vida cotidiana (GEERTZ, 1978, *apud* ARRUDA, 2014). No estágio final, retomamos nossa lente teórica e buscamos identificar o esquema figurativo ou o princípio organizador da representação, os processos de elaboração e a dinâmica da representação. A seguir apresentamos os resultados do estudo 2, considerando a metodologia descrita.

#### **4.4.5 Resultados e discussão – estudo 2**

Neste capítulo, analisaremos: a) as representações sociais sobre inclusão de jovens com DI no ensino médio na perspectiva exclusiva dos próprios jovens com diagnóstico de DI; e b) o sentido atribuído por eles aos apoios recebidos nesse contexto de escolarização regular. Para tanto, pareceu-nos apropriado fazer uso tanto dos relatos proferidos pelos jovens com diagnóstico de DI nas entrevistas quanto das anotações acerca de suas respectivas rotinas acadêmicas. Neste estudo, defendemos a ideia de que conhecer a deficiência intelectual é relevante, na perspectiva de quem está na situação; de quem não está, mas apoia; e de quem

não está e não apoia, já que revela um quadro mais complexo do fenômeno inclusão/exclusão, constituído por relações intersubjetivas nas quais limites são interpostos por todos os interlocutores.

#### *4.4.5.1 Redes de apoio: variações e estabilidades segundo diferentes formas de contato*

As narrativas dos jovens com diagnóstico de DI sobre os apoios ofertados pelos pares fizeram emergir uma compreensão mais ampla sobre sua relação com a alteridade, com o contexto escolar e consigo mesmo. O tema rede de apoio favorecedora do progresso escolar, da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno com diagnóstico de DI no EM emergiu das respostas dos jovens, evidenciando inúmeras facetas de uma complexa rede de relações que eles estabeleceram nesse nível de ensino, dentre as quais destacamos as seguintes:

- a) apoio ofertado pelo próprio jovem com DI;
- b) apoio afetivo/suplemento de autoestima;
- c) apoio mútuo entre os pares da sala de recursos;
- d) apoio que não resulta em laços de amizade;
- e) apoio regulador de comportamento;
- f) apoio paraprofissional/tutor.

A seguir descreveremos essas diversas facetas das relações interpessoais entre jovens com diagnóstico de DI e seus colegas de classe. No entanto, esclarecemos que uma forma de apoio não exclui a outra, e que um mesmo jovem pode experimentar simultaneamente diferentes formas de apoio ao longo de sua escolarização regular, com prevalências variadas em relação às frequências dos contatos.

**Apoio ofertado pelo próprio jovem com DI** – Inicialmente, supreeendeu-nos o fato de alguns jovens, em lugar de se perceberem como alvo de apoio, se autodenominaram prestadores de apoio. Em primeira aproximação, essa inversão no lócus do apoio sugeriu que os jovens com diagnóstico de DI se percebem como estudantes em igualdade de condições em relação aos demais colegas de classe, no que se refere à possibilidade de ser ele mesmo um agente de inclusão. Deste modo, ao serem indagados sobre a rede de apoio que favoreceu seus supostos progressos acadêmicos até o presente momento, eles se recusaram a mencionar as carências e dificuldades que poderiam dar causa a tal necessidade e, ao contrário disso, ressaltaram a própria disposição altruísta para apoiar os colegas, conforme se pode observar nos relatos de Célio, Ana Carolina, alunos do terceiro ano do ensino médio em 2016:

Pesquisadora: Célio, você recebe ajuda de algum colega da sua turma?

Célio: Não, eu não. Eu faço é ajudar, eu sou bom em matemática, se alguém precisar eu tô lá. Eu tenho mais dificuldade é nessas coisas aí de interpretação de texto, essas coisas assim. Aí é o Gabriel que ajuda, mas na verdade, é um ajudando o outro, porque eu ajudo ele (sic) também. Éee... Eu que ajudo mais ele.

Pesquisadora: E dentre essas amigas que você mencionou, você já recebeu apoio de alguma delas?

Ana Carolina: A Eliane eu ajudo mais. Assim, às vezes, uma delas vai lá e me pede ajuda, eu vou lá e ajudo, né? E, às vezes, antes do teste, né? Tipo assim, pedindo o que vai cair no teste, né? Na última hora mesmo. Parece que não estuda antes, sei lá. Eu não, eu estudo sempre. Aí elas tem mais dificuldade, por isso me pede ajuda (sic).

De acordo com Adler (*apud* VYGOTSKY, 1997), esses relatos seriam compatíveis com a ideia de que todo jovem com diagnóstico de DI tem uma acentuada autoestima, uma tendência a não reconhecer seu próprio atraso e, por conseguinte, carece do doloroso sentimento de inferioridade que em outros jovens é a base da formação dos processos compensatórios. Para Vygotsky (1997), essa perspectiva defendida por Adler leva a uma compreensão equivocada sobre a origem do desenvolvimento compensatório, já que sustenta a existência de uma tendência interior, uma espécie de força vital instintiva, a partir da qual o desenvolvimento se estruturaria.

Após criteriosas leituras, tanto dos relatos advindos das entrevistas quanto dos registros das observações, a perspectiva defendida por Adler mostrou-se equivocada. Outra compreensão foi se delineando nos relatos e práticas cotidianas, chamando atenção para o fato de que os jovens com diagnóstico de DI reconhecem a própria dificuldade, mas sentem-se constrangidos em ter de falar sobre sua deficiência enquanto incapacidade e, por conseguinte, sobre a necessidade de pedir ajuda dos colegas em função de tal incapacidade. Ao contrário do que defende Adler, os jovens não só revelam ter tomado consciência do diagnóstico de deficiência intelectual, como também expressam insatisfação com a vinculação do referido diagnóstico à imagem de uma condição incapacitante. Tal perspectiva se apresenta claramente neste recorte:

Igual assim, eu sou DI, né? Aí eee. Mas as escolas apoiaram. Eu fiquei, acho que até os nove anos no ensino especial, aí lá eu fiquei lá, mas a minha mãe falou: tenho que colocar ele na escola que adianta ele, porque ele não é daqui, ele é bom. Aí foi e colocou eu na escola 6 de 1ª a 4ª série. (sic) Aí daqui eu fiz até a 6ª série lá na... Como é que é? Esqueci o nome da escola, aí aqui no Jordenes fiz da 7ª a 8ª, foi a formatura nossa lá e agora aqui eu tô terminando já. Tô terminando o ensino médio e sou bem melhor agora que eu vim pra essa escola que me adiantou, sabe? Aqui eu que ajudo muita gente aí (CÉLIO).

Ou seja, embora seja impelido a falar da marca que o define naquele contexto (ser estudante com diagnóstico de deficiência intelectual), o jovem esclarece que o rótulo de deficiência enquanto incapacidade foi superado agora, e está concluindo o ensino médio. Com essa compreensão, supõe-se que foi na escola regular, nas interações com pares com desenvolvimentos típico e atípico que ele encontrou o material necessário para reconstruir as funções internas que o capacita inclusive a refletir sobre questões relativas à própria trajetória escolar e ao diagnóstico que o define naquele espaço, e a criticá-las.

Integrar esse nível de ensino parece situá-los na perspectiva do desenvolvimento típico. É interessante ressaltar que ser o prestador de apoio faz desencadear uma complexa tentativa de reafirmar a própria normalidade por meio da comparação de si com a alteridade que é representada como inferior a eles, que tem maiores impedimentos que eles. Alguns fragmentos anunciados por Célio, Júlio, Gabriel e Virgínia vão nessa direção:

Relato de Célio, aluno do terceiro ano:

Pesquisadora: Então você é quem ajuda? Como assim?

Célio: Assim, igual tem os auditivos, né? Eles tem (sic) mais dificuldade, né? Aí nois mesmo (sic) chega e conversa com eles, chega e conversa e puxa assunto. Nois conversa com libras mesmo, eu conheço libras, no celular tem o aplicativo, o aplicativo ensina. Aí tem uma menina que tem eee, ela usa um aparelho aqui (mostrando o ouvido), aí nós conversa (sic) com ela, aí ela fala com os outros também, eles precisa que a gente ajuda, né? (sic).

Relato de Júlio, aluno do segundo ano:

Pesquisadora: Júlio, tem algum colega da sua turma que te ajuda, que te dá apoio quando você precisa?

Júlio: Não, eu tenho a Janaína que é minha amiga, mas eu que ajudo ela, ela é muito quietinha porque ela é muito triste, ela perdeu aquele primo dela, aquele menino que morreu lá no postinho, você lembra? Então, ela fica muito triste, aí ela fica triste e fica dormindo na escola, na sala de aula. De vez em quando eu converso com ela, eu só fico preocupado com ela porque ela fica só dormindo, nem faz as tarefas. Eu tenho pena dela, ela não consegue ficar acordada, aí tem que copiar do meu caderno, senão ela reprova de ano. Ela é um pouco fraca também nas matérias, aí me pede ajuda. Eu dormia muito na sala antes, por causa do remédio que eu ficava tomando, mas agora que eu tô no ensino médio eu não tomo mais esse Depakene.

Relato de Gabriel, aluno do segundo ano:

Pesquisadora: E como é seu relacionamento com os amigos da turma, Gabriel? Eles te ajudam?

Gabriel: Tem o Luan na minha sala que é meu amigo, eu ajudava mais ele que ele ajudava eu. (sic) Eu sentia botando a pessoa para frente que tem problema de saúde, tem que ajudar de qualquer jeito, não deixar ele pra traz. Ele não era bom na matéria, aí eu explicava.

Pesquisadora: E porque você ajudava ele, Gabriel?

Gabriel: Eu ajudava ele pura amizade que eu tenho meus amigos, eu faço tudo pra ajudar, qualquer um pode ser meu amigo, eu não escolho amizade, só ver se não tem problema de mexer coisa errada, ser falso que aí eu ajudo.

Relato de Virgínia, aluna do segundo ano:

Pesquisadora: Fale-me um pouco sobre os apoios, as ajudas que você recebeu de colegas durante o ensino médio.

Virgínia: Assim, eu já tô passada de ano, né? Eu não tenho assim problema pra passar não. Eu tenho é dó das pessoas que fica em quatro matérias aí fica reprovado, aí coitado tem que ficar correndo atrás do prejuízo que já tá acabando o ano e ele quer porque quer fazer alguma coisa. Pra que, meu Deus? Porque não estudou desde o começo do ano pra chegar no quarto bimestre e não precisar disso? Eu estudo desde o começo do ano, não deixo pra depois mesmo.

A transferência da deficiência enquanto condição incapacitante para o colega mais evidentemente estigmatizado (aquele que tem deficiência auditiva, o outro com sintomas depressivos, aquele com deficiência física ou aquele que não se esforça) sugere uma estratégia de encobrimento do suposto defeito e em certa medida, sugere também a repetição do mecanismo de estigmatização dos normais em relação a ele mesmo, conforme anuncia Goffman (1988, p.117-118):

O indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus pares conforme o grau de visibilidade e imposição de seus estigmas. Ele pode, então, tomar em relação àqueles que são mais evidentemente estigmatizados do que ele as atitudes que os normais tomam em relação a ele. [...] sua identificação social e psicológica com esses transgressores o mantém unido ao que repele.

Presumimos que, ao mostrar-se altruísta e capaz de ofertar apoio aos colegas com maiores impedimentos, o jovem com diagnóstico de DI fala sobre a imagem que tem de si enquanto pertencente ao grupo dos ditos normais. É nessa perspectiva que Jodelet (2010, p. 63) explica:

A força da necessidade do pertencimento social: o engajamento e a implicação emocional com relação ao grupo ao qual pertencemos conduzem a nele investir sua própria identidade. A imagem que temos de nós próprios encontra-se assim ligada àquela que temos de nosso grupo, o que nos conduz a defendermos os valores dele. A proteção do nós incitaria, portanto, a diferenciar e, em seguida, a excluir aqueles que não estão nele.

Nesse sentido, os relatos dos jovens com DI deixam entrever que a imagem que eles têm de si está ligada à imagem do grupo ao qual julgam pertencer (o grupo dos com desenvolvimento típico), o que os conduzem a defender com eles a norma vigente na

comunidade escolar, qual seja, aquela que condena a expressão do preconceito e das atitudes de discriminação por meio de ações altruísta de apoio aos menos favorecidos.

A partir dessa mesma lógica, fica evidente uma tendência a favorecer o membro do grupo ao qual se sente ligado (grupo que apoia), em detrimento do representante do outro grupo (o que recebe o apoio) e a maximizar a diferença entre o endogrupo e o exogrupo. Nessa perspectiva, os jovens com diagnóstico de DI buscam preservar uma identidade que o situa dentro da perspectiva do desenvolvimento típico, preservando um lugar na sociedade, a partir de um imaginário social que reforça os muros da desigualdade (ARRUDA, 2014). Ser apoiador, nesse caso, o faz reafirmar os laços com a normalidade.

Depois de fincarem a bandeira da própria normalidade, os jovens parecem sentir-se mais à vontade para falar do seu cotidiano escolar e dos apoios recebidos e, em gotejamento, começam a descrever as variadas formas de apoio recebidas e o valor de cada uma delas para o seu desenvolvimento e a progressão escolar. A primeira forma de apoio a emergir dos relatos dos jovens, após esclarecerem que também são agentes de inclusão, foi o apoio suplemento de autoestima.

**Apoio afetivo/suplemento da autoestima** – nessa categoria, os jovens falam sobre a relevância de apoios afetivos recebidos diante das rupturas da continuidade do cotidiano, ou seja, eles ressaltam a importância dos apoios diante de situações desconhecidas, com as quais se sentem confrontados e que geram grande mobilização afetiva pelo fato de precisarem trocar ansiedade por ações concretas. Esses apoios são ofertados tanto pelos pares companheiros da sala de recursos como pelos pares com desenvolvimento típico. Um bom exemplo desse tipo de apoio está no relato de Gabriel quando descreve uma situação reconhecida por ele como marcante, em relação aos apoios recebidos no contexto de escolarização regular no ensino médio.

Eu fui apresentar uma dança UnB, sarau da escola, eu tava tão nervoso, medo. Eu tava dançando com minha amiga, Ana, estuda turno diferente de mim. Eu tava nervoso que eu tava medo errar tudo não certar nada, fiquei medo dela não gostar nada minha dança. Fiquei tanto medo que a Claudia (amiga da sala de recursos) viu, veio conversar do mim: (sic) Gabriel, calma! Confia. Você, eu conheço você dança muito bem. Eu tava com pavor da dança, eu sentei perto dela, ela aí, aí falei com ela ela deu muito apoio mim aquele dia que eu precisei, aí eu senti força, muita força, aí eu entrei palco, respirei fundo e dancei, graças a Deus deu tudo certo. Ela e Ana deu (sic) força enorme, eu pensei errar dança que no ensaio eu tava errando pouquinho, aí lá graças a Deus errei não (GABRIEL, ALUNO DO TERCEIRO ANO).

Gabriel descreve como a necessidade de agir gerou nele uma grande mobilização afetiva, fazendo emergir questões angustiantes, como: será que vou me sair bem? Vou

conseguir falar direito? Vou me atrapalhar, passar vergonha, decepcionar quem acreditou em mim, ou vou confirmar a minha autoimagem? E diante desse sentimento de ameaça, o apoio suplemento de autoestima/afeto renovou sua significação sobre si. Em outras palavras, a tensão entre a atividade à qual estava sendo confrontado e o suplemento de autoestima /afeto – ofertado pelos colegas de classe – fez emergir uma renovação do conhecimento sobre si mesmo e sobre o cenário em que estava inserido.

Os relatos de Claudia também ressaltam a relevância do apoio suplemento de autoestima/afeto no contexto e na escolarização regular no ensino médio: “Aí eu tenho amigos que me ajudam a não querer me isolar quando eu tô triste. É mais apoio tipo carinho, sabe? Pra eu me sentir parte de algum lugar assim que antes eu não me sentia” (CLAUDIA, ALUNA DO TERCEIRO ANO).

Essa compreensão nos remete às nuances do afeto e aos meandros que ele percorre na trajetória da construção de uma representação social. De acordo com Arruda (2014), o afeto nos sacode e nos coloca em outro estado de ser que nos empurra para a ação, ou nos leva um mundo inesperado que é preciso elaborar, de forma que uma situação ou um objeto são representados segundo seu efeito ou potencial no sujeito. Tomando o conteúdo representacional elaborado por Gabriel sobre a própria condição de estudante com deficiência intelectual, evidenciamos que essa construção é fruto não só dos aspectos conceituais/cognitivos, como também é permeada por um fluxo de afetos, considerando que os afetos [...]

[...] não são entidades encapsuladas, vividos pelo indivíduo apenas em função dos seus humores ou disposições mentais próprios e exclusivos, não existem como uma produção do indivíduo solitário, mas acontecem no cotidiano, na relação com o mundo e com o outro [...] e se operacionalizam na comunicação que se vê igualmente impregnada de afetos (ARRUDA, 2014, p. 72).

Sendo assim, o significado sobre ser jovem com diagnóstico de DI e estar incluso nos níveis mais elevados de ensino é coconstruído numa parceria entre os que apoiam e os que são apoiados. O apoio suplemento de autoestima, nessa perspectiva, é um pré-requisito fundamental para agir e garantir a sobrevivência social dos jovens com desenvolvimento atípico, facilitando sua travessia na vida diária acadêmica, no contexto de escolarização regular no ensino médio (WAGNER; HAYES, 2005).

Na perspectiva de Vygotsky (2001), a consciência é um sistema psíquico que só pode realizar-se concretamente no indivíduo humano, mas as fontes de sua formação são sócio-históricas (TOASSA, 2006). E porque nos apoiamos em Vygotsky, entendemos que o apoio

suplemento de autoestima pode se configurar como importante suporte para tomada de consciência acerca da realidade externa e das próprias vivências subjetivas dos jovens com DI, já que a consciência é sempre consciência socialmente mediada por alguma coisa (VYGOTSKY, 1983).

Outra forma de apoio descrita pelos jovens entrevistados e constatada nas observações foi o apoio entre jovens com diagnóstico de DI, tema da próxima seção.

**Apoio mútuo entre os pares da sala de recursos** – ficou evidente tanto nos relatos dos jovens com diagnóstico de DI como nas observações de suas rotinas em sala de aula e na sala de recursos uma forma de apoio que a nomeamos como apoio mútuo entre os pares da sala de recursos. Essa forma de apoio esclarece que as relações entre pares, para os jovens com diagnóstico de DI, acontecem com maior frequência entre eles e seus colegas de sala de recursos que também têm o diagnóstico de DI. Em outras palavras, os jovens com diagnóstico de deficiência intelectual estabelecem vínculos mais frequentemente com seus colegas que frequentam a sala de recursos do que com os pares com suposto desenvolvimento típico, cujos encontros se restringem à sala de aula comum.

A literatura americana evidencia esse mesmo resultado. Carter e Hughes (2005), em pesquisa intitulada *Increasing Social Interaction Among Adolescents with Intellectual Disabilities and Their General Education Peers: effective interventions*, esclarecem que a interação entre pares pode ter um impacto substancial na vida de adolescentes com deficiência. Entretanto as interações sociais entre adolescentes com DI e seus pares com desenvolvimento típico acontecem com pouca frequência no segmento de ensino médio. Rossetti (2014) explica que, no ensino médio, os estudantes com deficiência intelectual interagem com mais frequência com pares que também têm o diagnóstico de deficiência do que com pares com desenvolvimento típico, mesmo estando estes últimos fisicamente próximos. Por outro lado, o autor defende que a educação inclusiva no segmento de ensino médio, quando comparada à educação especial separada, resulta num aumento de interações sociais, de contatos sociais, de apoio e de redes sociais entre estudantes com e sem deficiência.

No nosso estudo, essas interações com os pares que também têm diagnóstico de DI se configuram como um relacionamento típico de amizade entre jovens, com compartilhamento de afazeres escolares, de particularidades pessoais e cotidianidades, conforme descrição de uma das observações realizadas na sala de recursos multifuncionais em 06/12/2016.

Cheguei à sala de recursos às 7h40 da manhã e fiquei aguardando. Às 8 horas chegaram dois professores, abriram a porta da sala de recursos e assim entramos na sala eu, os professores e cinco alunos que tinham atendimento agendado para aquele horário. Assim que entramos, Célio, aluno do terceiro ano, iniciou uma conversa sobre um ocorrido que foi noticiado no DFTV, no dia anterior, acerca de um professor que agrediu um aluno. Célio mostrou um vídeo do Whatsapp com a referida notícia para mim e para todos que estavam na sala e logo a sala toda comentava a notícia. Claudia, Célio, Gabriel, Pedro e Júlio comentavam a notícia e teciam críticas à ação do tal professor. De maneira respeitosa eles se escutavam, mas havia oposição de ideias. Célio contou que conhecia o professor e que ele era assim mesmo ‘não deixava ninguém tirar folga com ele não’. Em seguida, Célio e Gabriel começaram uma conversa descontraída, típica de jovens adolescentes, sobre os amores de Gabriel ao longo do ensino médio. Célio contou detalhes sobre os tais relacionamentos do amigo e brincava dizendo: ‘Conheço esse menino desde o primeiro ano, ele já se apaixonou pela Fernanda, a Bárbara do terceiro, a Eloísa aquela que estudava de manhã, e agora é a Layane’. Em seguida, tocou o sinal e todos sacaram suas calculadoras, se sentaram nos locais apropriados e iniciaram suas provas.

Essas e outras observações, assim como os relatos dos jovens, nos permitem supor que os encontros frequentes na sala de recursos, a estratégia de matrícula que agrupa um número maior de jovens com DI na classe comum inclusiva e o modo peculiar como os encontros na sala de recursos se estruturam, são elementos facilitadores da interação entre jovens com diagnóstico de DI e, por conseguinte, das alianças que se estendem para a sala de aula comum onde essas complexas redes de relações se consolidam. Tal compreensão se mostra presente nos relatos de Célio, Gabriel, Ana Carolina e Virgínia, conforme se pode conferir abaixo:

#### Relatos de Célio, aluno do terceiro ano:

Pesquisadora: Célio, quem é esse amigo que você disse que às vezes te ajuda em sala?

Célio: Ah! É o Mateus... Vei! (sic) eu conheci ele desde 2008..ixi, (sic) já faz muito tempo. Eu conheci ele pela sala de recursos mesmo, foi pela sala de recursos. Aí nois (sic) ficava conversando, conversando, aí criou a amizade. Hoje ele e eu a gente tá sempre junto, a gente é da mesma sala e faz trabalho juntos e tudo.

#### Relatos de Gabriel, aluno do segundo ano:

Pesquisadora: Então, Gabriel, Como é esse relacionamento que você tem com a Claudia?

Gabriel: A Claudia Bandeira estuda muito tempo comigo é uma amiga, ela me ajuda, eu ajudo ela em coisa da vida, paixão, sofrência, eu conto pra ela, ela dá ajudinha e ela também fala que sente e eu ajudo ela. Faz seis anos estudo com ela. Ela percebe estou triste. Tem vez que ela chega na sala de recursos a gente se encontra eu tô lá e ela pergunta: que aconteceu Gabriel? Só tô triste. Eu ajudo quando ela tá brava e triste. (sic) A gente é amigo aqui e lá na sala de recursos.

#### Relatos de Ana Carolina, aluna do terceiro ano:

Pesquisadora: Como são esses relacionamentos com os colegas da sua sala? Tem alguém que te apoia?

Ana Carolina: Eu tinha várias amigas ano passado, tinha as minhas amigas a Carol, a Melissa, a Edna e Alessandra, todas da sala de recursos. Pena que a Carol foi embora. Antes a gente era grupo de cinco, fazia grupo de cinco, aí cada uma, por exemplo, tipo divide o trabalho em partes e quando é pra apresentar cada uma pega uma parte vai lá na frente fala, aí cada uma divide o que vai falar, uma ajudando a outra, né?

Pesquisadora: E por que vocês cinco resolveram se juntar, Ana Carolina? Foi a pedido do professor?

Ana Carolina: Primeiro quando eu cheguei aqui na escola eu não conhecia ninguém, né? Aí eu também sou muito tímida, né? (risos) Eu cheguei aqui na escola não conhecia ninguém, aí fui conhecendo as meninas quando eu entrei na sala de recursos, aí fui conhecendo uma por uma, aí fui dando oi tudo bem, aí fui fazendo amizades com elas, uma por uma e depois foi começando amizade de cada uma e depois quando a gente foi fazendo mais amizade começou, né? (sic) A gente fazendo trabalho juntas na sala. Aí a amizade começou na sala de recursos e passando adiante na sala de aula.

#### Relatos de Virgínia, aluna do segundo ano:

Pesquisadora: Tem algum colega que te apoia na sala de aula?

Virgínia: Ah, tem, né? Claro, é o João (Aluno com diagnóstico de transtorno global do desenvolvimento), ele é o amigo mais especial mesmo, e quando ele for embora então, ai, ai, não quero nem ver, meu Deus do céu... Ele vai embora ano que vem. Aí é difícil, né? (sic) Até conformar é complicado. É que a gente tá sempre junto, trabalho, teste, tudo eu faço com ele, ele me ajuda em tudo.

Pesquisadora: E como começou essa amizade, Virgínia?

Virgínia: A gente se conheceu desde a sétima série, mas a gente ficou amigo só na sala de recursos, a gente nunca tinha estudado junto, só agora. Aí desde a sétima nós só se conheceu (sic) na escola, mas nunca estudou junto, só na sala de recursos lá do Centrinho só. Aí agora aqui nós pegamo (sic) uma amizade mais forte, a gente se vê na sala de recursos e na sala de todo dia.

De maneira geral, a literatura, que reconhece a prevalência das interações entre pares com desenvolvimento atípico no contexto de escolarização regular (ROSSETTI, 2014) (CARTER; HUGHES, 2005), (WEBSTER; CARTER, 2013), (HUGHES *et al.*, 2011), não valoriza esse modelo de interação como provável promotor de desenvolvimento. No nosso estudo, no entanto, gostaríamos de lançar algumas reflexões nessa direção.

Nas observações, assim como nos relatos proferidos pelos jovens com diagnóstico de DI, evidencia-se que esses relacionamentos têm início de forma espontânea e são representados como mutuamente importantes para os jovens com tal diagnóstico, no contexto de escolarização regular, conforme se pode observar nos relatos de Virgínia e Ana Carolina em relação aos colegas da sala de recursos:

Pesquisadora: Então você está dizendo que é importante o apoio que ele te dá? Me explica (sic) isso.

Virgínia: Sim, sem o apoio do João seria muito difícil, complicado, eu desistiria de vir pra escola, não queria mais vim mesmo. (sic) Ele me ajuda muito, você nem imagina.

Pesquisadora: Você disse que o quarteto foi importante pra você. Você pode me explicar por quê?

Ana Carolina: Nossa! Nem sei... Sem elas (as colegas da sala de recursos) não seria igual não, acho que seria muito ruim fazer o ensino médio, aí acho que eu continuaria do mesmo jeito que eu era antes, assim tipo quietinha, sem falar com ninguém, aí ia ficar só na minha, só falando com o professor mesmo. Elas foram muito importante pra mim. Agora eee. (sic) Só sei que vai deixar saudade, né? Sempre marca saudade assim quando a gente termina. Agora é só dando tchau e vindo aqui voltando pra visitar a escola e seguindo com a linha à frente, né? Aí é só Deus no comando agora.

Além disso, assim como acontece nas relações entre jovens com desenvolvimento típico, os relacionamentos entre os jovens com diagnóstico de DI também tendem à formação de grupos a partir dos quais emergem protagonistas representados como verdadeiros agentes de inclusão, conforme se pode depreender dos relatos de Ana Carolina sobre o grupo ao qual pertence e sobre a amiga que se destaca como porta-voz (agente de inclusão) dentro do referido grupo:

Pesquisadora: Ana Carolina, teve algum apoio que foi determinante pra sua vida escolar?

Ana Carolina: Como assim?

Pesquisadora: Você teve alguma ajuda de amigo (a) que você guardou na memória, que foi muito importante para você aqui no ensino médio?

Ana Carolina: Ah! Assim, todas elas, as minhas amigas foram assim importantes, né? Ajudaram bastante, né? Aí ano passado, acho que foi ano passado mesmo... Eu até esqueci de te contar isso.. Sobre a Alessandra que também era lá da sala de recursos. Assim, a gente chamava o nosso grupo de quarteto fantástico, era a Melissa, a Edna e Alessandra e eu, a gente chamava de quarteto fantástico porque como quatro, né? (sic) Mas, a gente tava sempre juntas, na aula e na sala de recursos. Aí a Alessandra, ela acabou repetindo de ano (sic) e como ela morava na Estância também, aí ela não quis mais estudar aqui porque ela ia ter que estudar à noite, né? Aí o ano passado, não... Peraí... Esse ano mesmo, aí a gente ficou só no trio: eu, Melissa e Edna. Aí a Alessandra era assim ela é muito gente, assim engraçada, sabe? Mais engraçada de todas nós. Toda hora tava de boa, toda hora tava no sorriso, engraçada e toda hora ficava animando a gente, sabe? Ela era muito gente boa assim, não tinha assim vergonha de nada. O que vinha na cabeça falava pro professor (sic), tipo assim: não entendi não, professor, e às vezes nem a gente tinha entendido, mas não tinha coragem de perguntar, mas ela falava, ela ia lá e tirava a dúvida da gente. Ajuda muito, né?

Pesquisadora: Então a Alessandra era a porta voz do grupo?

Ana Carolina: É... É como se fosse isso aí

Pesquisadora: Mas, e agora que não tem mais ela? Quem é a porta voz do grupo?

Ana Carolina: Agora que não tem mais ela, eu tenho coragem, de vez enquanto quando não entendo, eu pergunto quando eu tenho aquela dúvida e tenho branco assim, sabe?

Constata-se, nesses relatos, que a forma preponderante de interação para os jovens com DI parece ser aquela que se dá exclusivamente entre colegas com o mesmo diagnóstico. Vale ressaltar, no entanto, que os relatos de Ana Carolina acerca de seu engajamento e implicação emocional com o grupo de colegas da sala de recursos qualificam essa interação como favorecedora de desenvolvimento e remete ao que Sawaia (2010) nomeia de guetos de resistência e de aconchego. Sawaia (2010) explica que a identidade do lugar de origem, que, no caso dos jovens com DI remete à referência identitária com a sala de recursos, [...]

[...] favorece a criação de redes de solidariedade, facilita o acesso do estrangeiro aos bens e serviços apesar da discriminação. Esta identidade transforma espaços de segregação em guetos de resistência e de aconchego, lugares de calor, antídoto ao desprezo da sociedade (SAWAIA, 2010, p. 63).

A lógica de interação do grupo ao qual Ana Carolina pertence leva ao entendimento de que, em função da referência identitária com a sala de recursos, os jovens com DI formam entre si redes de solidariedade e de apoio mútuo. Por outro lado, simultaneamente a essa forma prevalente de vínculo, observamos que os jovens estabelecem outras formas de vínculos – menos frequentes, mas não menos importantes – com os pares com desenvolvimento típico, apontando para ideia de que os indivíduos pertencem todos a diferentes categorias, de gênero, nacionalidade, profissão, de forma que os grupos têm limites imprecisos (SAWAIA, 2010, p. 63). É nessa perspectiva que agrupar-se preponderante e mais frequentemente com jovens que também são marcados pelo diagnóstico de DI dá a essa relação contornos particulares, mas não proíbe a entrada em outras estruturas intersubjetivas com jovens que tenham o suposto desenvolvimento típico, ou seja, não implica deixar de pertencer a grupos com outras configurações.

Além disso, para além de pertencer a um grupo de sujeitos marcados pela deficiência intelectual, Ana Carolina destaca – em relação ao quarteto fantástico – o pertencimento a um grupo de jovens com vários outros atributos que não se restringem à condição de pessoa com deficiência. Uma das amigas que compõem o quarteto fantástico, por exemplo, valorizada como porta-voz do grupo, apresenta o predicado humano de extroversão e descontração comum a qualquer outra forma de ser jovem. Portanto, considerando que a origem do desenvolvimento compensatório é a vida social coletiva do sujeito (VYGOTSKY, 1997), supomos que o grau de atraso dos jovens com diagnóstico de DI pode ser superado reiteradamente na interação com colegas marcados pelo diagnóstico de DI que cooperem como agentes de inclusão e, sobretudo, que os reconheçam como sujeitos legítimos.

Presumimos com isso que o processo de desenvolvimento pressupõe interações legítimas, de forma que o par agente de inclusão possibilita ao colega o reconhecimento de si mesmo. Ou seja, a alteridade que reveste o jovem com diagnóstico de DI com significados, que lhe permite sentir-se sujeito legítimo, visível a si mesmo, é elemento fundante da emergência do Eu, do Outro e do desenvolvimento de ambos. Essa compreensão pode ser observada nos relatos de Cláudia ao explicar a importância dos colegas da sala de recursos no reconhecimento de si mesma e no seu provável desenvolvimento:

Pesquisadora: Mas, então quais foram as maiores dificuldades de apoio aqui no ensino médio?

Cláudia: Bem, aqui nessa escola, por enquanto eu não tive tantas dificuldades, mas sim facilidades com esses colegas que te falei que são da minha sala e da sala de recursos. Porque com eles eu comecei a me soltar mais, com eles eu comecei a ser eee, ser eu, libertar um lado meu que eu realmente não conhecia, igual todo mundo, né? Eu não sabia, eles me ajudaram a conhecer mais um pouco de mim. Eles me fazem entender que eu posso fazer as coisas assim tipo que eu dou conta, sabe?

Nota-se que para Cláudia a interação com os pares da sala de recursos marca o início de um reconhecimento de si como sujeito legítimo, uma vez que os colegas – supostos agentes de inclusão – oferecem-lhe a possibilidade de ver a si mesma como “uma entre muitos outros que, conjuntamente, partilham o predicado humano” (JOVCHELOVITCH, 2002, p. 61), mesmo considerando que esse é um entre tantos outros sentidos que a constitui. Em outras palavras, não desconsideramos as propriedades multidimensionais de uma representação social, mas admitimos que esse sentido atribuído pelos pares da sala de recursos pode configurar-se como gatilho para superação de obstáculos no contexto de escolarização regular no ensino médio.

É nessa perspectiva que Jovchelovitch (2002) explica que, quando cada um dos interlocutores é reconhecido como legítimo, conseqüentemente como sujeito de um saber e de um projeto que lhe é próprio, a realidade social e a realidade do Eu se entrelaçam, mas não se reduzem uma a outra. Destarte, a capacidade para representação e a possibilidade de desenvolvimento do Eu não são produtos nem de um sujeito isolado nem de um meio ambiente que determina tudo, mas precisamente das trocas e relações entre o sujeito relacional e o seu meio ambiente (JOVCHELOVITCH, 2002). E, porque nos apoiamos em Jovchelovitch (2002), entendemos que a representação social da alteridade atravessa o que somos, porque somos inter-sujeitos. Portanto, supomos que o colega da sala de recursos enquanto inter-sujeito pode, assim como qualquer outro jovem com desenvolvimento típico, ter impacto substancial na vida acadêmica dos jovens com diagnóstico de DI.

A seguir abordaremos algumas peculiaridades dos apoios ofertados pelo jovem com desenvolvimento típico nesse contexto de escolarização regular.

**Apoio que não resulta em laços de amizade** – ao longo das entrevistas e observações, os jovens descrevem outra forma de apoio que nomeamos aqui apoio que não resulta em laços de amizade. Esses apoios advindos dos colegas com desenvolvimento típico não sugerem grande relevância em termos de vínculo de amizade para o jovem com diagnóstico de DI. Essa modalidade de apoio nos leva a presumir que os jovens com DI são aceitos pelo colega com desenvolvimento típico, mas não são considerados efetivamente amigos. Desta forma, os apoios que os colegas oferecem aos jovens com diagnóstico de DI geralmente não se estendem para fora da escola. É o que suas narrativas deixam entrever quando falam sobre os vínculos com os colegas que os apoiam em sala:

Eu não tenho muito tempo livre ir casa dos colegas da sala, eles me dão ajudinha sala de aula, mas sair com eles não, às vezes eu quero, mas, só às vezes encontro eles na missa, mas não são meus amigos não (GABRIEL, ALUNO DO SEGUNDO ANO).

Até que eu queria ir lá no Vale na casa desse colega que me ajuda aqui na escola, mas a minha mãe não deixa eu ir pro Vale. Tenho muita amizade aqui em Planaltina, mas eu nunca saio com os amigos pra festa nenhuma. Eu posso te contar uma coisa? Você vai rir de mim, eu confesso que nunca bejei na boca na vida. Eu vejo esses meninos aí com 13 anos tudo já beijou e eu aqui com 18 ainda não bejei (JÚLIO, ALUNO DO SEGUNDO ANO).

Não, eu não saio com os colegas da escola que me ajudam, é só aqui mesmo. Não saio com eles porque minha mãe não conhece muito eles assim. E eles também não convidou (sic) ainda (AFONSO, ALUNO DO PRIMEIRO ANO).

Nota-se nestes e em outros diferentes momentos da entrevista que os apoios oferecidos pelos colegas com desenvolvimento típico não está atrelado a vínculos de amizade. Além disso, a maioria desses apoios não acontece autonomamente, são realizados exclusivamente em função de ter sido delegado pelo professor. Essa compreensão é oriunda dos relatos dos jovens e também das observações da rotina escolar desses jovens:

Aqui todos os colegas ajudam. Por exemplo, trabalho em grupo aí o professor separa cada tema, aí um fica com um tema, aí vai e pesquisa e apresenta, aí o professor pede pra eles me ajudarem (CÉLIO, ALUNO DO TERCEIRO ANO).

Igual foi teste de matemática, a professora colocou eu com duas meninas, aí nois gabaritou o teste juntos e elas ajudaram eu (sic) (CÉLIO, ALUNO DO TERCEIRO ANO).

Tem o Alisson Mateus, ele me ajuda muito, ele é meu xará. Tem o Lucas Ximenes eles me ajudam demais quando o professor pede pra me ajudar quem ta perto de mim (GABRIEL, ALUNO DO SEGUNDO ANO).

Às vezes eles percebem que ta com dúvida aí vai lá e chega e fala: Tá com dúvida em alguma coisa? Aí faz alguma pergunta, mas é mais quando tipo tem trabalho em

dupla e grupo que o professor manda, né? (ANA CAROLINA, ALUNO DO TERCEIRO ANO).

Ao longo das entrevistas, eles esclarecem sobre a natureza desses apoios prestados pelos colegas com desenvolvimento típico e delegado pelo professor. É relevante observar que esse formato de apoio se resume à entrega de uma resposta pronta para que o jovem com DI possa copiá-la e entregá-la ao professor, o que sugere, além do pouco envolvimento e impessoalidade na relação, uma baixa expectativa em relação a sua capacidade de aprender, configurando-se como um favor, conforme se pode observar nesses fragmentos de Júlio e Afonso, que explicam a natureza do apoio que o colega com desenvolvimento típico oferece:

Assim, eu confesso que de vez em quando, quando o professor manda fazer grupo, eu peço é a resposta pro Jairo. E ele me dá porque ele é legal. Acho que ele percebe que eu sou esse jeito que eu sou, um cara carismático, né? Aí eu acho bom esse apoio. Só que eu queria aprender aquela coisa, eu queria ter nascido sabendo, com muita inteligência de matemática na cabeça (JÚLIO, ALUNO DO SEGUNDO ANO).

Tem uma menina que me apoiou numa atividade que o professor de Artes passou e até nas outras matérias, porque ela viu que eu cheguei assim né? E me perguntou assim se eu precisava, eu falei que precisava. Quando eu cheguei ela falou assim: Oi, tudo bem? Aí ela me emprestou o caderno pra eu copiar a matéria, que eu tava sem saber o que o professor ia passar. Aí ela vai lá e pergunta: você tá precisando do meu caderno de novo? Aí, eu tô. Aí eu me sinto mais à vontade de pedir ajuda pra ela de novo quando o professor pede pra gente fazer os grupo (sic) (AFONSO, ALUNO DO PRIMEIRO ANO).

Outra vertente desse apoio prestado pelo colega com desenvolvimento típico, mas, nesse caso, não delegada pelo professor, é descrita por Virgínia como um apoio que a ajuda no trajeto de casa para escola. Nota-se que mesmo sendo um apoio que se estende para fora da escola não resulta em amizade. Nesse caso em que a estudante tem baixa visão, além da deficiência intelectual, o apoio de uma colega de sala facilita sua locomoção no trajeto da escola à casa.

Tem a Milena, ela é da minha sala e mora lá perto de casa, nós não conversa (sic) muito na sala, mas aí eu pego ônibus junto com ela pra vim pra escola e pra ir pra casa. Mas, quando ela não vem eu... Hoje ela não veio e eu vim sozinha. Às vezes não consigo ver direito de longe, aí quando tem gente na parada eu pergunto, aí quando não tem gente na parada, eu paro um monte de ônibus pra perguntar pros motoristas qual que é (sic) (VIRGÍNIA).

O relato de Virgínia evidencia mais uma vez que o apoio advindo do colega com desenvolvimento típico é um apoio de assistência ofertado na forma de favor. Destacamos com isso que nem toda relação interpessoal entre jovens com DI e seus pares com

desenvolvimento típico consiste em vínculos de amizade, além de não se configurarem como meio propício à emergência das funções psicológicas superiores.

A preocupação em torno dessa questão resulta da compreensão de que vínculos de amizades são significantes na vida de todos. De acordo com pesquisas descritas por Rossetti (2014), adultos e adolescentes que têm amigos são mais propensos a terem o sentimento de pertença e, por isso, experimentam oportunidades de integração e comunicação social, desfrutando de resultados educacionais mais elevados. O autor descreve que a amizade positiva é o melhor preditor de ajuste emocional adolescente. Logo, essa compreensão também se aplica aos jovens que têm seu desenvolvimento marcado pelo diagnóstico de deficiência intelectual. Para eles, fazer amizade seja com pares com desenvolvimento típico ou atípico também deve ser considerado relevante do ponto de vista do desenvolvimento.

É nesse sentido que Vygotsky (1997) defende que a chave para compreender o problema da psicologia da criança deficiente estaria em perceber que nem todos os sintomas apresentados originam-se do “defeito”; as complicações secundárias provêm do isolamento em relação à coletividade e às atividades sociais (VYGOTSKY, 1997).

Nessa perspectiva, Buckley *et al.* (2006), em estudo comparativo entre o contexto de escolarização regular e especial, evidenciam que, se comparada com a educação especial, a educação inclusiva de jovens com diagnóstico de DI só falha na questão relativa à socialização entre pares com mesmo diagnóstico. Ou seja, os autores entendem que os jovens com desenvolvimento atípico têm menos oportunidade de socializar-se com pares que tenham diagnósticos semelhantes aos deles nesse contexto de escolarização regular. Nesse sentido, os autores recomendam novas matrículas desses jovens nas escolas inclusivas, para que, nesse contexto de inclusão, jovens com semelhantes diagnósticos possam iniciar vínculos de amizade que se estendam para além do contexto escolar. Os autores também ressaltam a importância de professores e pais atuarem mais enfática e intencionalmente na promoção desses encontros.

Há méritos nessa compreensão. Alertamos, no entanto, que no nosso contexto de pesquisa, no qual já contamos com um número incomum de matrículas de jovens com DI por sala, constatamos a prevalência de interação entre os pares com desenvolvimento atípico em detrimento da interação com os pares com desenvolvimento típico, conforme apresentaremos mais à frente. Esses encontros são significativos, mas não podem levar à supressão dos contatos sociais com os pares com desenvolvimento típico que também resultem em vínculos de amizade.

Outra forma de apoio mencionada pelos jovens com diagnóstico de DI nas entrevistas e também verificada nas observações é o apoio regulador de comportamento, tema da próxima seção.

**Apoio regulador do comportamento** – o apoio regulador do comportamento é ofertado quando o colega identifica nos jovens com diagnóstico de DI ações incompatíveis com a conduta acadêmica desejada nos níveis mais elevados de ensino. Esse apoio ganha forma de intervenção verbal, impondo limites e ressaltando, conforme Luria (2005), o papel da avaliação social sob a influência em que a autoavaliação se estrutura. Presumimos que, sob a influência dos julgamentos dos colegas (com desenvolvimento típico ou atípico), os jovens com DI parecem ser capazes de formular seus próprios julgamentos sobre si e se encaminham para o desenvolvimento de habilidades sociais compatíveis com o contexto. Essa compreensão é fruto dos seguintes relatos:

Pesquisadora: Como foram esses apoios que os colegas te deram?

Júlio: Assim... Apoio... Deixa eu ver. Acho que teve outro apoio, quando os meninos ficam falando assim, Júlio, não é hora de conversa, vira pra frente, vira pra frente, pega seu caderno, olha o professor aí, senta e faz o dever.

Pesquisadora: Então esses apoios te ajudam no comportamento em sala?

Júlio: É... Mas tem outra coisa também, eu passo por uns probleminhas, é que eu não consigo me conviver (sic) com uma menina da sala, quando ouço a voz dela dá vontade de jogar ela no córrego, sei lá... (sic) Desculpa falar essas coisas assim, mas aí minha amiga Soraia, que me apoia fala assim: se controla Júlio, não vai brigar com a menina, tem que saber que aqui não é lugar disso. E também porque homem que bate em mulher é covarde, ela fala. Aí é mesmo, eu também acho.

Pesquisadora: Gabriel, então é a Claudia (amiga da sala de recursos) que mais te apoia na sala de aula? Me conta (sic) como é isso.

Gabriel: Ah! Ela fica de olho em mim, quando faço coisa errada ela puxa meu ouvido, tem vez ela dá bronca pesada, tem vez eu dou bronca pesada ela também, ela ajuda eu viver melhor (sic).

Pesquisadora: Como ela te ajuda viver melhor?

Gabriel: Dando bronca, ela senta perto de mim e dá chamadinha se eu tô fazendo coisa errada.

Pesquisadora: E como você se sente quando ela dá esse apoio que é uma bronca?

Gabriel: Alegre, eu vejo a pessoa tá importando de mim (sic). Porque tem pessoa que não pensa ninguém, não gosta ninguém e nem gosta de mim.

Esses relatos deixam entrever que o apoio regulador do comportamento é valorizado pelo jovem com diagnóstico de DI como uma oportunidade de reflexão sobre seu próprio ajustamento social, resultando em autoanálise acerca das próprias condutas no contexto de escolarização regular. Entendemos que o apoio regulador do comportamento pode funcionar como ampliação do repertório sobre habilidades sociais e sobre padrões relacionais contexto-

dependentes. Podem também funcionar como base para tomada de consciência de suas ações e para formação de processos compensatórios. Isso porque são nas interações sociais que se apreendem as relações complexas dos objetos, dos códigos linguísticos, das pessoas, do entendimento e da regulação de sua própria conduta (LURIA, 2005, *apud* BARBATO, 2016).

Nesse sentido, quando Vygotsky (2001b) fala que as funções superiores surgem na interação com o meio social, isto quer dizer que essas funções psicológicas superiores antes de serem psicológicas foram relações interpessoais. Vygotsky (2001a) refere-se a esse processo como a lei genética geral de desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função, no desenvolvimento cultural, aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico. Nessa perspectiva, pode-se depreender que entre os pares com desenvolvimento típico e atípico, as relações intersíquicas vão se desenvolvendo como categorias intrapsíquicas entre os pares. Com isso não estamos defendendo que as experiências culturais são simplesmente internalizadas pelo organismo. Esse processo de internalização tem característica singular, mas se apoia no social.

Os relatos dos jovens se cruzam com observações realizadas no cotidiano acadêmico e deflagram a relevância do apoio regulador de comportamento no acesso à agenda cultural própria da idade e do grupo de pertencimento dos jovens (MAFFEZOL; GÓES, 2009). A seguir transcrevemos um recorte relativo ao referido cotidiano observado:

Enquanto um dos alunos liga os cabos para passar o vídeo, a professora vai puxando uma discussão sobre o tema do vídeo, qual seja: a entrada de refugiados no Brasil. A turma participa da discussão ativamente, um dos alunos com deficiência física amplia a discussão e fala sobre desarmamento e Paulo Freire. Claudia (aluna com diagnóstico de DI) complementa as ideias iniciadas pelo colega e Gabriel (aluno com diagnóstico de DI), sentado no fundo da sala nesse momento, coloca o capuz na cabeça, debruça a cabeça sobre a mesa e parece tirar um cochilo rápido, em seguida, levanta a cabeça, pega o celular e novamente se distrai. Nesse momento, um colega que se senta próximo a Gabriel bate no ombro dele e pede para ele guardar o telefone e prestar atenção na aula porque a professora estava olhando para ele e que aquela matéria caía no Enem (CLAUDIA; GABRIEL; VIRGÍNIA. AULA DE GEOGRAFIA, 15/05/17. TURMA: TERCEIRO ANO).

Nota-se que o comportamento de Gabriel é regulado pelo colega, que tenta evitar que o jovem com DI se coloque num nível defasado de uma “agenda cultural” (MAFFEZOL; GÓES, 2009) comum aos jovens integrantes do segmento de ensino médio, uma agenda de pré-vestibulandos, aspirantes ao ensino superior (CARRANO, 2014). Conforme Maffezol e Góes (2009), os grupos sociais determinam uma espécie de agenda cultural que funciona como pano de fundo das experiências proporcionadas aos indivíduos em diferentes etapas de vida. Na agenda cultural para os normais, esclarecem Maffezol e Góes (2009), há discursos e

práticas sociais que delineiam possibilidades e compromissos específicos para cada período de vida, seja para a criança, seja para o adolescente, seja para o adulto, seja para o idoso. Desse modo, os sujeitos vão mudando em seu modo de agir, em seus dizeres, nas formas de se vestir, nas atividades específicas que exercem (formais e não formais), nos desejos e nos objetivos, na necessidade de serem reconhecidos em diferentes esferas da sociedade. Entretanto, em relação à pessoa com deficiência intelectual, fazer aniversário e crescer fisicamente não garante a passagem da infância para a juventude e desta para a idade adulta. Estes acontecimentos não são suficientes para que a configuração e a mudança social das fases de vida se realizem.

Defendemos, conforme Maffezol e Góes (2009), que essa agenda cultural, a despeito de não ser universal, determina expectativas para períodos da vida em acordo com o que se configura como adequado e valorizado em dada época e contexto da história de um grupo social. Entendemos que o apoio regulador de comportamento merece destaque na medida em que apresenta e facilita para o colega com DI o acesso a uma agenda comum a jovens integrantes do segmento de ensino médio, aspirantes ao ensino superior.

Seguindo esse entendimento, Dias e Oliveira (2014) explicam que os sistemas de apoio social, dentre eles a inserção no contexto educativo formal e o amplo acesso a informações e experiências, em meio às diferentes mediações semióticas, favorecem transformações nos modos de funcionamento psíquico da pessoa com deficiência intelectual. A seguir falaremos sobre o apoio paraprofissional.

**Apoio paraprofissional** – dentre os jovens que participaram da pesquisa, apenas Virgínia tinha o acompanhamento de monitor. Cabe ressaltar que na SEEDF, em consonância com a Portaria 38, de 7 de fevereiro de 2013, art. 8.º, a distribuição do técnico de gestão educacional, especialidade monitor é prioritária para “os estudantes com deficiência e Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) após a indicação da necessidade de apoio para o seu desenvolvimento funcional em relação as habilidades adaptativas” (GDF, 2013).

Por habilidades adaptativas, entendemos o modo pelo qual o indivíduo enfrenta as exigências comuns da vida e o grau em que satisfaz os critérios de independência pessoal esperados para seu grupo etário (APA, 2002). Na visão de Gomes-Machado e Chiari (2009), tais habilidades constituem aspectos essenciais para a manutenção da saúde, da qualidade de vida e a organização dos processos psíquicos, contribuindo sobremaneira para a inclusão social. Assim, nesse termo, incluem-se habilidades de comunicação, autocuidado, vida

doméstica, habilidades sociais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho e lazer (LUCKASSON *et al.*, 1992).

Ocorre que, na prática, esse imperativo legal é entendido no sentido de que o monitor é um profissional indicado exclusivamente para o aluno com deficiência que tenha altas necessidades especiais que requeiram ajuda para higiene, alimentação ou locomoção, necessidade de apoios intensos e contínuos nos termos da AAIDD (2010). No caso de Virgínia, o monitor é indicado para apoiá-la na locomoção, considerando que a jovem tem diagnósticos de deficiência intelectual e de baixa visão.

Entendemos que o monitor desempenha um apoio relevante às atividades de higiene, alimentação e locomoção, porém nos indagamos se, ao realizar tais atividades, esse profissional estaria impedido de atuar como mediador, ou seja, como um auxiliar que contribui para facilitar independência, a comunicação e a interação social entre o jovem com DI e seus pares. Essa polêmica em relação à função do monitor é comum na literatura e sugere a necessidade de mais estudos e intervenções nessa área.

Nos relatos de Virgínia, esse profissional ganha contornos singulares não especificados na literatura ou na legislação, o que nos conduz às seguintes indagações: em que medida a inserção desse profissional tem contribuído para o avanço no desenvolvimento da autonomia do jovem com diagnóstico de DI? Existiria um ponto ótimo de formação para esse profissional?

Os relatos de Virgínia nos colocam questões relevantes acerca do apoio paraprofissional. A jovem se refere à monitora como um apoio que oferece assistência, proteção, amparo e abrigo, ou seja, o apoio paraprofissional lhe dá a garantia da constância e da regularidade e a preserva das turbulências comuns a uma vida jovem adolescente. Essa compreensão é oriunda dos relatos a seguir:

Pesquisadora: Então quer dizer que você algumas vezes pensou em desistir de concluir o EM?

Virgínia: É... Quando a monitora não vem, né? Quando entra o ano seguinte aí tipo quando é pra chegar à monitora e aí demora um pouco, aí eu fico agoniada já aflita já, uai meu Deus, e agora? Como é que eu vou fazer? Não vou mais vim pra escola não (sic).

Pesquisadora: Então, sem monitor você perde a vontade de vir pra escola?

Virgínia: Sim

Pesquisadora? Mas, por quê?

Virgínia: Porque afeta, né? Junta muita matéria, muita coisa, muito tudo, aí fico agoniada se ela não vem resolver pra mim.

Pesquisadora: Você sempre teve monitor no ensino médio?

Virgínia: Sim, desde o primeiro ano.

Pesquisadora: E como é isso de ter sempre um monitor por perto?

Virgínia: Aaah!! É bom, né? É bom que cuida, que zela, tipo se fosse filho pra pessoa. Ela me protege aqui. Eu fico segura quando ela tá comigo que nada acontece.

Pesquisadora: Você acha que você é como uma filha pra monitora?

Virgínia: É... Eu acho que eu sou tipo como filha.

Verifica-se que nessas condições o apoio paraprofissional não garante o êxito da individuação, uma vez que assume o caráter de tutela (LEÃO, 2014). Esse tipo de apoio que favorece a continuidade, a regularidade e a constância parece não contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da construção de um sujeito legítimo, já que, conforme Zittoun (2009), é na descontinuidade, na ruptura, que se constroem pontos de bifurcação que permitem a emergência de novas compreensões, tomada de decisões e comportamentos orientados para novas metas. Ou seja, uma vez que provocam desequilíbrio, as rupturas estimulam as reorganizações subjetivas, favorecendo o desenvolvimento.

Além disso, o apoio paraprofissional oferecido nessas medidas pode ser uma barreira ao desenvolvimento de amizade entre os pares, conforme se pode presumir a partir dos relatos a seguir:

Pesquisadora: E com questões como estar triste por algo te aconteceu, com quem você conversa? É como o Joel?

Virgínia: Não, aí é sozinha ou com a monitora mesmo. Eu falo muitas coisas é pra monitora mesmo, aí eu falo pra ela guardar segredo, não contar pra ninguém.

Pesquisadora: Então a monitora é como uma amiga?

Virgínia: Sim, ela tá sempre comigo, ela é minha amiga, melhor amiga. A do ano passado era mais ainda, agora mudou e eu não contei ainda todos os segredos pra essa.

Pesquisadora: Então você prefere falar seus segredos pra monitora que para as colegas da sala?

Virgínia: É... Eu converso tudo com ela, a gente tá sempre juntas, aí quando ela falta, às vezes eu falo com as meninas.

O que Virgínia nos apresenta nesses relatos está em acordo com os achados de Rosseti (2014), segundo os quais a presença do adulto paraprofissional pode constituir-se numa barreira à formação de amizade entre pares, porque a tendência é de que os jovens interajam mais como esses adultos do que com os pares.

Esse contexto de proposições nos imprime a convicção de que o apoio paraprofissional, que insere o jovem com DI numa contínua zona de conforto e estabilidade,

constitui-se numa barreira ao seu desenvolvimento, pois impede a controvérsia, a ruptura, a turbulência e o conflito, prováveis promotores de movimento e transformação.

Na sequência, analisaremos as representações sociais sobre escolarização regular no ensino médio, ainda na perspectiva exclusiva dos jovens com diagnóstico de DI.

**Facilidades e dificuldades da escolarização regular no ensino médio na perspectiva de jovens com DI** – nesta seção, apresentamos as representações sociais sobre escolarização regular no ensino médio na perspectiva exclusiva de jovens com diagnóstico de DI. Nessa empreitada, os jovens fazem alusão às dificuldades e facilidades encontradas ao longo dessa trajetória. E nesse *continuum* entre facilidades e dificuldades, destacam-se as seguintes vivências:

- a) a conquista da maturidade e a tomada de consciência;
- b) a artificialidade das participações;
- c) a oportunidade de ascensão social via ingresso à faculdade;
- d) a oportunidade de convívio e o acesso à agenda cultural dos jovens com desenvolvimento típico.

A seguir delineamos os contornos dessas vivências:

a) **A conquista da maturidade e a tomada de consciência** – os jovens com diagnóstico de DI valorizam o ingresso no ensino médio como mola propulsora para a conquista da maturidade e revelam uma tomada de consciência sobre as responsabilidades comuns aos estudantes desse nível de ensino. Os relatos de Gabriel, Afonso e Ana Carolina apontam nessa direção:

Gabriel, segundo ano:

Pesquisadora: Então, o que é o ensino médio pra você?

Gabriel: Ensino médio é mais consciência, eu faltava mais aula e vi que ensino médio é mais difícil, mais preocupação e nunca mais matei aula, saí do integral foi bom pra mim, tenho mais coisa pra fazer agora à tarde, fico aqui à tarde se eu quiser, eu decido se quero o atendimento, se eu quero eu fico na escola.

Afonso, primeiro ano:

Pesquisadora: Afonso, e o que é o ensino médio pra você?

Afonso: É que o ensino médio mudou minha maturidade, que agora tenho mais dever pra fazer assim, já que tem umas coisa (sic) que tem que saber pra fazer na hora. É que no 6º e 9º ano (sic) eu ficava brincando dentro da sala, ficava tacando bolinha de papel, ficava bagunçando, agora não, agora é ensino médio, não pode perder tempo.

Ana Carolina, terceiro ano:

Pesquisadora: Ana, o que é o ensino médio pra você?

Ana Carolina: Tipo assim, quando eu fazia o ensino fundamental eu só sentava no fundo, sabe aquele pessoal do fundo, sabe? Eu sentava no fundo, eu era de outra escola, eu morava no Riacho, aí eu... O pessoal parecia que gostava, eu tinha umas colegas que sentava no fundo, aí eu sentava com elas, mas aí aqui no ensino médio eu fiz novas amizades, aí eu fiquei pensando assim: por que que (sic) eu não sento na frente, né? Aí sempre que começa o ano, aí o primeiro dia de aula, aí eu pensei assim: vou começar sentar na frente, aí eu sempre sentava na frente no ensino médio porque como não tem mais esse negócio de mapeamento, eu posso escolher sentar na frente, ou onde eu quiser.

Pesquisadora: Ana, então no ensino médio você senta na frente, né? E o que quer dizer sentar na frente?

Ana Carolina: Pra mim foi seguir os estudos, porque antes, lá atrás era só esse negócio de bagunça, agora é sério, é pra valer. Aí tem uns alunos que só dizia (sic) assim: éee, na frente só *Nerd*, na frente só *Nerd*, ficava com essa besteira pra mim. Mas pra mim é de boa, não tem nada a ver esse negócio de eu ser *Nerd*, mas quando eu sentei na frente, eu me foquei mais.

Os jovens, ao que parece, internalizaram a compreensão de que o ensino médio é um tempo de maiores obrigações e responsabilidade, onde “não se pode perder tempo” (AFONSO), porque “é mais difícil, mais preocupação” (GABRIEL), “é sério” (ANA CAROLINA). Nessa perspectiva, o traço mais significativo do ensino médio é que nele os jovens, além de se verem como sujeitos de direito, autônomos e capazes de tomar decisões: “como não tem mais esse negócio de mapeamento, eu posso escolher sentar na frente ou onde eu quiser” (ANA CAROLINA), veem-se também como sujeitos de deveres e obrigações, o que se coaduna com a representação social corrente de que o ensino médio é um tempo escolar mais rígido (KRAWCZYK, 2014). Supomos que os jovens com DI compartilham dessa base consensual – corrente entre os jovens com desenvolvimento típico –, que entende o ensino médio como tempo mais severo e intolerante.

É plausível pensar, no entanto, que essa base comum, supostamente consensual, conforme explica Rose *et al.* (1995), é resultado de lutas de poder, ou seja, em oposição à ideia de representação homogênea e monolítica, o Grupo de Estudos de Representações Sociais da London School defende a existência de um campo representacional aberto à controvérsia, a despeito de ter um pano de fundo de significados historicamente compartilhado (ROSE *et al.*, 1995). É dentro dessa dinâmica do pensamento social – que reúne discursos que atendem a diferentes demandas –, que se encontra a representação de ensino médio na perspectiva dos jovens com DI.

Sendo assim, o conteúdo representacional sobre ensino médio ora se alinha ao discurso corrente na sociedade, apoiando-se num território comum que o compreende como tempo escolar inflexível e exigente; ora se alinha à própria biografia do jovem, que o vivencia como tempo de flexibilidade e negligência em relação ao seu desenvolvimento. Estamos dizendo com isso que o sentido de ensino médio como um tempo escolar de muitas cobranças se cruza com o sentido de ensino médio como tempo escolar de nenhuma exigência, como tempo de flexibilidade e progressão automática. Essa compreensão emerge dos seguintes relatos:

Pesquisadora: O que significa o ensino médio pra você?

Virgínia: Ah! Foi porque eu fico tipo me perguntando, como que eu tô no segundo ano do ensino médio e como é que eu passo porque matemática, geometria, essas coisas assim que tudo que envolve matemática... Como que eu consigo passar mesmo eu num sabendo da matéria, isso me deixa chocada... Como eu passo e não sei nada da matéria? Fico me perguntando, meu Deus, como eu passo? Não dá pra entender não.

Os relatos de Virgínia sobre sua inclusão no ensino médio remete à tomada de consciência acerca das próprias dificuldades ante a complexidade dos conteúdos nesse segmento de ensino, e expõe uma questão polêmica vivenciada nos níveis mais elevados de ensino: a questão da previsibilidade e quase obrigatoriedade da progressão escolar do jovem marcado pela DI, ou seja, os alunos são aprovados de um ano para outro, de forma automática, sem que para isso eles tenham de se esforçar, ou aprender. Essa é uma questão pouco discutida no Brasil, que necessita discussões mais aprofundadas sobre o currículo, seus significados e finalidades na educação de jovens com DI.

Devemos salientar que, em princípio, a posição de Virgínia sobre essa polêmica situação sugeriu a tomada de consciência acerca da complexidade e obscuridade relativa à proposta de adaptação curricular. Mas, quando buscamos as reflexões em linhas mais complexas, ou seja, as reflexões sobre as limitações e deficiências do sistema de inclusão escolar e sobre a falta de sintonia da escola com os “diferentes projetos e trajetórias de vida dos alunos” (DIAS, 2014, p.106), ela retomou um discurso ecológico de deficiência própria:

Pesquisadora: Virgínia, mas e quando você fica se perguntando, você encontra respostas pra essas perguntas?

Virgínia: Ah, é ler mais, interpretar, é ler muito assim pra interpretar o que tá (sic) pedindo no texto, no trabalho, no livro, na prova.

Pesquisadora: Entendi, mas quando você se pergunta como é que eu passo se eu não sei nada, tem alguma resposta pra isso?

Virgínia: Tem, é eu tenho que ter mais conhecimento do que tô estudando, ler mais, praticar as coisas mais difíceis pra depois chegar às mais fáceis, tenho mesmo que esforçar mais (sic).

Nota-se que Virgínia ressalta as próprias carências como causa dessa problemática, ou seja, o que ela deveria fazer, ter, conseguir e não faz, não tem ou não consegue é a causa do problema. Essa compreensão se coaduna com a ideia de que as sociedades complexas oferecem aos sujeitos um leque maior de possibilidades de escolhas que, de modo simultâneo, produzem novas incertezas e riscos que são remetidos à capacidade individual para superá-los (MARTUCCELLI, 2007). Sendo assim, a despeito de ter levantado questionamentos sobre aprovação automática, a jovem não consegue manter uma linha de reflexão mais complexa, em que sua capacidade individual deixe de ser o foco exclusivo da problemática. O que ela fala parece estar além da sua capacidade de entendimento. Wertsch (2007) explica que somos capazes de expressar em fala, um nível à frente do que realmente dominamos. A fala de Virgínia, em princípio, sugeria uma tomada de consciência sobre si mesma e sobre o contexto que integra, mas ao completar suas elaborações, constatamos um episódio nomeado por Wertsch (2007) como ventriculação, ou seja, um episódio que sugere que o ato de falar sempre envolve o emprego de um sistema simbólico que nos força a dizer tanto menos ou tanto mais do que entendemos.

Wertsch (2007) explica que ser capaz de falar mais do que de fato se compreende não só é possível como também é desejável que aconteça, ou seja, é importante que os estudantes façam e falem coisas que pareçam estar além do seu nível de entendimento. Isso significa que eles podem entrar numa forma básica de intersubjetividade com professores e colegas mais experientes e, assim, alavancar seus caminhos para níveis mais elevados de compreensão. O que em princípio pareceu uma falha na comunicação, para Virgínia, pode ser considerado como a chave para entrar numa nova área de compreensão preliminar sobre a complexa rede de ideias em torno de sua inclusão escolar nos níveis mais elevados de ensino.

Outra crítica que também emergiu dos relatos dos jovens com diagnóstico de DI foi em relação à natureza artificial de suas participações nesse segmento de ensino. Esse tema é objeto de consideração do próximo tópico.

**b) A artificialidade das participações** – o conteúdo representacional sobre ensino médio, nos relatos de um dos participantes da pesquisa, revela indignação com a artificialidade de sua participação em eventos propostos pela escola. O jovem relata que não se sente integrante legítimo em tais eventos, uma vez que sua participação é controlada, amparada, protegida e tutelada. Tal compreensão é sugerida no seguinte relato:

Ano passado foi assim, eu queria entrar no campeonato, no jogo, né? Porque na escola sempre tem esses jogos aqui no ensino médio. Mas aí foi enrolado no time, aí esse ano fui jogar o campeonato e os meninos quase não colocaram. Eu acho que era medo de eu machucar que não sei o que lá, aí toda vez que eu ou o Pedro (aluno com diagnóstico de TGD) entrava, tinha que ser gol de mentirinha, que não sei o que. Aí, tipo assim, a gente entra, pega a bola e aí faz o gol. A bola é só nossa, a gente não joga com os outros, nem tem briga e pode xingar que nem eles, aí depois os meninos ficou (sic) falando que eu fiz gol, mas é de mentirinha, fiquei muito chateado, eu queria entrar no jogo de verdade (JÚLIO, ALUNO DO SEGUNDO ANO).

Júlio demonstra insatisfação com uma participação que se configura como “de mentirinha”, ou seja, ele critica a forma de participação artificial que acontece sob supervisão constante e reduz sua capacidade de execução em tarefas parceladas, mecânicas e sem iniciativas, que negam sua condição de jovem integrante de um nível mais elevado de ensino, de onde se pressupõe, conforme Leão (2014), uma crescente ampliação da autonomia em relação aos pais, da expansão da participação social e dos laços de sociabilidade.

Os relatos de Júlio sugerem que essa superficialidade nas relações intersubjetivas vivenciadas nos eventos escolares o impede de redefinir sentidos culturais legítimos com outros pares e reprime seu desenvolvimento, já que o progresso humano, longe de ser essa condição previsível, controlada e tutelada, decorre “de uma arquitetura curvilínea, refeita pela trajetória que não se furta em pegar atalhos, retroceder, cair, levantar e tornar a caminhar” (CARRANO, 2002, p. 223).

Os relatos de Júlio expressam críticas relevantes sobre as formas artificiais e pouco significativas de participação a que o jovem com diagnóstico de DI muitas vezes é submetido, no contexto de escolarização regular no ensino médio. Sua narrativa revela o incômodo em relação à expectativa rebaixada de professores e de colegas, que subestimam sua capacidade para participar dos jogos escolares. Supomos que ações dessa natureza são dirigidas à manutenção da dependência e à adaptação a normas de conduta (MAFFEZOL; GÓES, 2009).

O objeto de crítica de Júlio (infantilização e artificialidade na escolarização de jovens com diagnóstico de DI) é tema recorrente na literatura, no entanto pouco se tem explorado essa temática na perspectiva dos jovens com tal diagnóstico. Nesse aspecto, é importante salientar que, a despeito de haver representações sociais que associam o jovem com DI à “menoridade perene” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179), Júlio demonstra ter internalizado uma representação social prospectiva acerca das próprias capacidades enquanto jovem integrante do segmento de ensino médio, o que o autoriza a contestar ações baseadas em atividades infantilizadoras e superficiais.

Isso sublinha que o saber pode ser visto como uma forma dinâmica e continuamente emergente, capaz de mostrar tantas racionalidades quantas forem necessárias na variedade de situações características da experiência humana (ARRUDA, 2014). E nessa variedade de situações está a racionalidade de quem vive a deficiência intelectual e também se mostra capaz de moldar a compreensão que tem de tal condição.

O tema do próximo tópico diz respeito ao ensino médio como mola propulsora de trajetórias de sucesso.

c) **A oportunidade de ascensão social via ingresso na faculdade** – o ingresso no ensino superior ocupa lugar central nas representações sociais sobre ensino médio, na perspectiva dos jovens com diagnóstico de DI do presente estudo. Para todos eles, o ensino médio é compreendido como trampolim para a faculdade. Ao longo das entrevistas, das observações e das análises do Questionário de Associação Livre de Palavras, pudemos constatar que esse é um conteúdo representacional comum a toda a comunidade escolar. Alguns trechos das observações remetem a essa compreensão:

Aula de Língua Portuguesa (terceiro ano): A professora apresenta aos alunos vídeo sobre cubismo. O vídeo é de um professor que prepara os alunos para o exame do ENEM. Ao longo do vídeo a professora reforça a importância de os alunos prestarem atenção ao vídeo, uma vez que ele tem conteúdo associado ao ENEM e, portanto, é de grande relevância para todos eles.

Aula de Língua Portuguesa (segundo ano): O professor iniciou a aula falando sobre as redações desenvolvidas pelos alunos do colégio militar. Ele fala sobre quão rígidas são as normas desse colégio e como esse colégio acaba por aprovar mais alunos no vestibular. Na sequência, o professor propõe que os alunos participem do festival de crônica da escola, para o qual haverá premiação. Um dos alunos pergunta se a premiação será comida. O professor responde que a premiação será melhor que comida, já que aluno que ganhar o festival estará apto para ingressar nos bancos universitários.

Considerando que os jovens com diagnóstico de DI se estruturam também nesse solo comunitário, suas compreensões sobre ensino médio são parcialmente coincidentes com as dos demais participantes desse contexto, conforme se pode observar nos relatos dos jovens com diagnóstico de DI:

Relatos de Célio, segundo ano:

Pesquisadora: E como você se sente fazendo o ensino médio?

Célio: É um ponto pra faculdade, né? Direto pra faculdade. Terminar o ensino médio direto para faculdade.

Pesquisadora: Como assim um ponto pra faculdade?

Célio: O ensino médio é mais é preparo para fazer tipo prova do vestibular, o Enem eles ajudam muito, os professor (sic). Tipo ontem, os meninos trouxe a prova do Enem aí os professor respondeu junto com nois as resposta (sic).

#### Relatos de Gabriel, segundo ano:

Pesquisadora: Gabriel, como você se sente fazendo o ensino médio?

Gabriel: Sinto que tô passando momento ótimo no segundo ano, que ensino fundamental é fraquinho, ensino médio já leva faculdade, ensino médio é estudo mais dirigido pra futuro, pra trabalho (sic).

#### Relatos de Afonso, primeiro ano:

Pesquisadora: Para você como é estar no ensino médio? Como se sente?

Afonso: Pra mim é legal porque agora eu tô aprendendo mais coisa que assim não tinha no fundamental e aí se eu passar agora já vou pro segundo e depois terceiro, aí tipo já fica perto da faculdade, já vou aprender assim mais coisa que é pra continuar na faculdade já saber assim mais coisa (sic). Ensino médio é importante pra fazer faculdade e pra arrumar um emprego saber já de algumas coisas.

#### Relatos de Ana Carolina, terceiro ano:

Pesquisadora: Como você se sente fazendo o ensino médio?

Ana Carolina: Primeiro terminando dá aquela saudade, né? Dos professores, dos alunos, companheiros. Aí terminando também eu fico me perguntando como é que vai ser o processo daqui pra frente, fazer faculdade, universidade, no que fazer também, do que que (sic) eu vou fazer da vida, né? Eu penso em fazer medicina, só que é um curso muito concorrido, tem que estudar bastante. Ah! É muita coisa, eu sinto que tô concluindo mais uma etapa da vida um pouco complicado por causa de matemática (sic).

#### Relatos de Cláudia, segundo ano:

Pesquisadora: Cláudia, como é para você estar fazendo o ensino médio? Como se sente?

Cláudia: Estar no ensino médio pra mim é uma vitória, muitas vezes eu pensei em desistir, minha mãe sempre incentivou, agora eu tô tentando ser uma policial, aí vou fazer faculdade também.

#### Relatos de Virgínia, segundo ano:

Pesquisadora: E como se sente fazendo o ensino médio?

Virgínia: Feliz, muito feliz.

Pesquisadora: Então fazer o ensino médio te faz feliz? Como assim?

Virgínia: É... É muito bom, uma nova etapa, concluir estudos, é importante pra fazer faculdade. Aí às vezes eu quero uma faculdade, acho que é essa que eu quero fazer, aí eu mudo, quero trocar, aí eu não sei qual que eu fico mesmo. Às vezes eu penso fazer pedagogia, eu penso de ser professora só de criança, adulto não, pelo amor de Deus, adulto não. Amo criança, amo cuidar de criança.

Nota-se que, assim como os alunos com desenvolvimento típico (LEÃO, 2014), os jovens com diagnóstico de DI valorizam a escola de ensino médio como facilitadora do acesso ao ensino superior e como promessa de ascensão social e futuro melhor. Em outras palavras, seus discursos revitalizam a compreensão de que frequentar a escola de ensino médio indica a oportunidade de ampliar suas chances de progredir na vida.

Nos relatos dos jovens com DI de nossa pesquisa, destaca-se a ideia de que o ensino médio não tem um sentido por si só, ele, mas atrelado ao próximo nível, configurando-se como uma fase transitória, que sugere promessas futuras de “vencer na vida”, de “ser alguém na vida”:

Pesquisadora: como se sente fazendo o ensino médio?

Júlio: É assim, né... (sic) Terminando os estudos, aí pra gente terminar, aí depois a gente faz a faculdade pra gente ser alguém na vida.

Pesquisadora: Como assim ser alguém na vida?

Júlio: Eeeee. Ser alguém na vida é mudar de vida, né? Ser outra pessoa, né? (sic) Parece. Sair dessa pobreza aqui... Pra ajudar depois minha mãe a ter o que ela quer que ela sempre me ajudou, né? (sic)

É importante salientar que o relato de Júlio em relação ao lugar que o ensino médio ocupa em sua vida quase nada difere dos relatos de jovens com desenvolvimento típico que, de acordo com Leão (2014), remete ao desejo de superação da condição social da família de origem e à retribuição aos pais pelo apoio prestado até ali.

De forma geral, observamos nas múltiplas vozes dessa comunidade escolar – nos discursos dos professores, dos jovens com diagnóstico de DI e dos jovens com desenvolvimento típico – que a continuidade da escolarização está posta como uma “condição para tecer trajetórias de sucesso” (LEÃO, 2014, p. 245). Esse parece ser um repertório comum ao solo comunitário ao qual os jovens com diagnóstico de DI pertencem. É nesse sentido que Jovchelovitch (2011) esclarece que as comunidades constroem um repertório comum de saber que perdura temporalmente e dão aos seus membros os referenciais e os parâmetros a partir dos quais os indivíduos dão sentido ao mundo ao seu redor e relacionam suas histórias individuais a narrativas mais amplas de vida comunitária. Nesse aspecto, o conhecimento comum sobre ensino médio, produzido pela comunidade escolar à qual os jovens com DI pertencem, oferece-lhes os “nós associativos que geram a experiência de pertença” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.137). As narrativas individuais de cada jovem e de cada professor e as narrativas comunitárias são entrelaçadas de tal modo que, “quando a história de uma vida individual é contada, ela contém a história, os acontecimentos, as formas culturais e

as maneiras de se comportar de toda uma comunidade” (JOVCHELOVITCH, 2011, p.137). De modo recíproco, a lembrança, a discussão e o desafio de acontecimentos e histórias importantes para uma comunidade permitem a sujeitos individuais reconhecerem neles o seu poder, com eles se identificarem ou deles se distanciarem, apoiá-los ou apaixonadamente rejeitar o que está em jogo (JOVCHELOVITCH, 2011). Supomos que as RS expressas pelos jovens com DI sobre ensino médio como trampolim para os bancos universitários e como superação de uma dada condição social se constroem no interior dessa rede de negociações entre narrativas individuais e comunitárias.

A importância de frequentar a escola que levará o jovem aos bancos universitários convive com o turbilhão de outros anseios e expectativas juvenis, dando a esse segmento de ensino outros sentidos sobre os quais falaremos no próximo tópico.

**d) A oportunidade de convívio e o acesso à agenda cultural dos jovens com desenvolvimento típico** – a escola de ensino médio é também valorizada pelos jovens com diagnóstico de DI por ser uma oportunidade de estabelecer vínculos de amizade e, por meio deles, integrar a agenda cultural comum aos jovens com desenvolvimento típico. Alguns relatos nos conduzem a essa análise:

Pesquisadora: Quais são as coisas boas de estar no ensino médio?

Júlio: Por exemplo, esse ano o pessoal fez uma surpresa pra mim no meu aniversário, eu gostei, todo mundo lá com balão e fizeram pra mim, fizeram bolo, pra mim, eu gosto muito de tá aqui, eu converso com todo mundo, brinco, ‘zou’ com a galera, faço o que todo mundo faz (JÚLIO, SEGUNDO ANO).

Claudia: É porque eu acho que como nessa escola aqui você se sente mais à vontade, você vai acabando se soltando, fazendo muitas amizades, essa é a parte boa, a gente conversa muito aqui e tem muita coisa pra dividir com os colegas (CLAUDIA, SEGUNDO ANO).

Virgínia: Ah... No ensino médio é outra coisa, é novos amigos, (sic) novos tudo, tudo muda, tudo conforme o andamento da escola (VIRGÍNIA, SEGUNDO ANO).

Observa-se nos relatos dos jovens que a amizade desenvolvida nesse segmento de ensino repercute no plano sociopsicológico e pode criar horizontes promissores de formação pessoal. Vale ressaltar, no entanto, que os vínculos de amizades, tal qual para os jovens com desenvolvimento típico, se apresentam para os jovens com diagnóstico de DI por meio de momentos de conflitos, que se configuram também como elemento estruturante da condição juvenil:

Pesquisadora: Teve situações difíceis pra você no ensino médio?

Júlio: Assim, tem o menino lá da minha sala é que o José, eu chamo ele de Zezinho, eu tenho muita consideração com ele, eu considero ele como se fosse meu irmão do

coração, mas eu fiquei muito chateado com ele, ele ficou com uma menina que tô garrado (sic) nela, e deu um rolo aí, aí eu parei de conversar com ele e parei de conversar com ela também. Agora, pode isso? Meu melhor amigo ficar com a menina que tô garrado de paixão nela? (sic)

Nesses relatos os jovens deixam entrever que integrar a escola de ensino médio é também integrar a agenda cultural comum ao seu grupo social que, de acordo com Leão (2014), nessa fase da vida, significa vivenciar uma série de experimentações sociais, afetivas, sexuais a partir das quais constroem suas identidades e trajetórias.

Maffezol e Góes (2009) asseveram que os grupos sociais tendem a estipular um tipo de agenda cultural que propõe um panorama desejável de experiências em diferentes etapas de vida, de forma que os sujeitos variam o comportamento em acordo com padrões norteadores. Nesse sentido, supõe-se que para os jovens com DI a inclusão no EM é valorizada como facilitadora do ingresso numa agenda cultural comum aos jovens, a despeito de toda a multiplicidade inerente a essa condição.

#### **4.5 Estudo 3: Caracterizando a Rede de Apoio e o Agente de Inclusão na Perspectiva de Jovens com Desenvolvimento Típico**

Nessa terceira parte do estudo, procuramos compreender como os jovens com desenvolvimento típico caracterizam os apoios ofertados aos colegas com diagnóstico de DI. Nessa perspectiva, estudamos a maneira como a comunidade escolar organiza suas práticas cotidianas e como estrutura seu modo de agir em relação aos jovens com diagnóstico de DI, matriculados no segmento de ensino médio. Esse delineamento nos permitiu aprender sobre sistemas representacionais e, em particular, sobre sistemas representacionais que permanecem não ditos na linguagem verbal dos colegas – supostos agentes de inclusão – e se apresentam como práticas automatizadas.

##### **4.5.1 Participantes da pesquisa – estudo 3**

Participaram desta fase da pesquisa seis jovens com desenvolvimento típico, sendo dois deles do sexo masculino e quatro do sexo feminino, todos matriculados em turmas de ensino médio.

#### *4.5.1.1 Critérios para escolha dos participantes do grupo focal – estudo 3*

Em consonância com os critérios éticos anunciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, nossos parâmetros para participação no grupo focal foram os seguintes:

- a) ser estudante matriculado no segmento de ensino médio do CEM 02 de Planaltina em turma que tenha a matrícula de pelo menos um jovem com diagnóstico de DI;
- b) ser considerado aluno com desenvolvimento típico;
- c) ter diferentes formas de contatos com o colega com diagnóstico de DI;
- d) ter autorização dos pais/responsáveis para participação voluntária na pesquisa;
- e) não ter impedimentos para a livre e voluntária participação na pesquisa.

Por conveniência, optamos por selecionar participantes que fossem integrantes da mesma turma, em função da facilidade de negociação de horários para as reuniões junto aos professores.

#### *4.5.1.2 Breve caracterização do perfil dos participantes – estudo 3*

O estudo 3 foi composto por um grupo de seis jovens, dentre os quais quatro são do gênero feminino e dois do gênero masculino. Quanto à faixa etária, apenas um deles tem 18 anos, os demais têm 17 anos de idade. No que se refere ao segmento de ensino, todos cursam o terceiro ano do ensino médio no CEM 02 de Planaltina e integram a mesma turma. Usamos para identificá-los os seguintes nomes fictícios: Nora, Igor, Clara, Melissa, Artur e Janaína.

### **4.5.2 Instrumentos e materiais – estudo 3**

Em conformidade com os objetivos desta pesquisa, nesta seção apresentamos o instrumento utilizado no estudo 3: o roteiro guia para o grupo focal.

#### *4.5.2.1 Roteiro guia para o grupo focal*

O grupo focal constitui-se num instrumento relevante e apropriado para refletir sobre as diversas facetas da rede de apoio ofertada ao jovem com DI no segmento de ensino médio. Escolhemos essa técnica por entender que nela reside uma rica possibilidade de aproximação empática com as experiências dos participantes do estudo. No entendimento de Gatti (2005), o grupo focal é uma técnica importante para o conhecimento das representações e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum.

O ponto alto dessa técnica é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação produzida em grupo. Nas reuniões do nosso grupo focal, tivemos oportunidade de observar a intersubjetividade em movimento, ou seja, pudemos captar as contradições e alianças na construção dos sistemas representacionais. O objetivo maior do nosso grupo focal foi recriar um ambiente social onde os jovens pudessem interagir entre si, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as dos demais (GUI, 2003). Além disso, o grupo deu densidade analítica aos dados oriundos da entrevista e do questionário.

A Teoria das Representações Sociais tem grande interesse por essa técnica; seu interesse reside no seguinte fato:

Ela de certo modo simula as conversações espontâneas pelas quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. [...] Em que pese um certo grau de artificialidade, os grupos focais podem fazer emergir uma boa quantidade dos mesmos temas e argumentos que fariam parte de uma conversação sobre o assunto no ambiente natural (SÁ, 1998 p. 93).

Esse é um dos fortes argumentos sobre o qual se fundamenta nossa escolha por essa técnica. Apesar das características positivas desse instrumento, o grupo focal tem suas desvantagens. A principal delas é que uma vez que o grupo é constituído para efeitos de pesquisa já não representa um espaço natural de trocas sociais e limita-se ao comportamento verbal, consistindo apenas de interação em discussões de grupo, criadas e administradas pelo pesquisador, portanto, não substitui a observação participante (GUI, 2003). O fato de o pesquisador criar e dirigir o grupo focal pode torná-lo menos natural do que a observação participante.

O grupo focal pressupõe a existência de um “foco”, ou “tema” ao redor do qual as pessoas irão expor suas ideias, percepções, sentimentos. No nosso estudo, a forma como a comunidade escolar, sobretudo os colegas agentes de inclusão, organizam suas práticas cotidianas e como estruturam seus modos de agir em relação aos jovens com diagnóstico de DI foi o tema central das reuniões do grupo focal.

É desejável que o processo de discussão seja cuidadosamente planejado, sequenciando os aspectos do tema a ser discutido em um roteiro que não deverá transformar-se em uma “camisa de força” que obrigue o grupo a discutir mais extensamente um tópico que claramente não lhe interessa ou a passar para outro tópico quando ainda tem o que dizer a respeito da questão que está sendo examinada (GUI, 2003). Algumas considerações feitas pelos participantes do grupo deram novas rotas ao nosso percurso. Com base nesses

pressupostos, estruturamos o roteiro guia (Apêndice C) a partir do qual nos balizamos, mas sem nos restringirmos exclusivamente a ele.

Os grupos devem ser homogêneos quanto a determinados parâmetros definidos de acordo com a pesquisa a ser realizada (GUI, 2003). Essa homogeneidade favorece a identificação e a integração entre os participantes, evitando posições radicalmente conflitantes entre os membros do grupo. No nosso estudo, os participantes são homogêneos em relação a vários aspectos, dentre os quais destacamos: a faixa etária, o segmento escolar que cursam, a comunidade em que residem, a convivência com colegas com diagnóstico de DI em turmas regulares ao longo de suas trajetórias escolares. Apesar dos atributos que os unificam, entre eles há heterogeneidades que interessam justamente pelos contrastes de perspectivas e pontos de vista. Dentre elas destacamos as variações nas formas de contatos que cada um deles tem com os colegas com diagnóstico de DI.

#### **4.5.3 Procedimento de coleta – estudo 3**

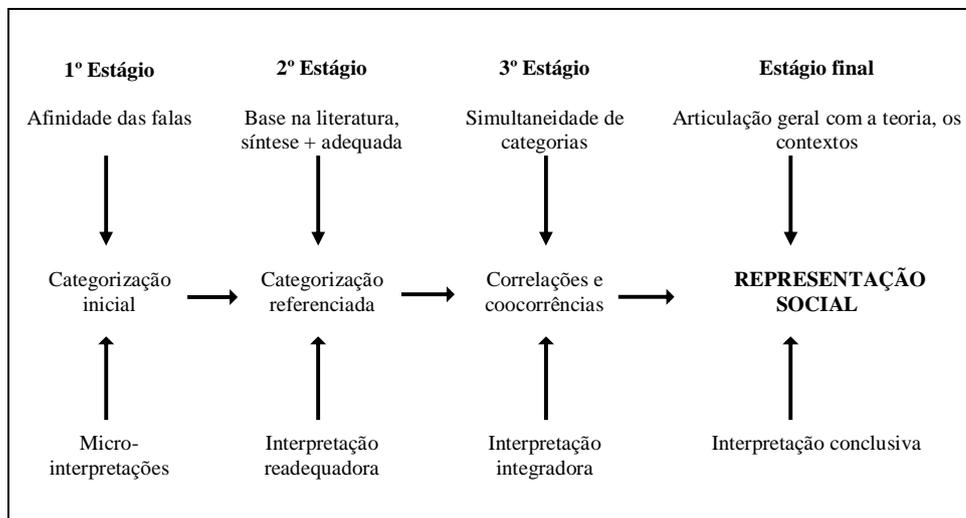
Após aplicação do questionário da TALP, realização da observação da vida diária e entrevista com os jovens com DI, consolidamos nossos critérios para escolha dos participantes do grupo focal. Todos os participantes selecionados aceitaram participar do grupo focal e trouxeram os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados antes da primeira reunião do grupo. Todos eles foram informados sobre cuidados éticos, livre escolha em participar da pesquisa e a garantia do sigilo e anonimato no momento em que foram convidados.

Na sequência, negociamos com os professores de física e geografia a liberação dos jovens para participação nas reuniões. As reuniões se realizaram nos horários destinados às aulas de física e geografia, na semana posterior à semana de prova, datas nas quais os professores não estariam explorando novos conteúdos e, portanto, poderiam liberar os jovens de suas respectivas aulas para participar das reuniões do grupo focal. Agendamos os dois encontros em acordo com as datas disponibilizadas pelos professores de física e geografia. Ambos os encontros aconteceram no turno matutino, no auditório da escola. A primeira reunião aconteceu numa segunda-feira e durou 1h06min; a segunda na terça-feira e durou 1h27min.

#### 4.5.4 Procedimento de análise – estudo 3

Tal qual no estudo 2, no estudo 3, a vertente semântica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2003), é o procedimento que orienta nossas análises. Defendemos, conforme Arruda (2014), que é basilar numa produção analítica a criatividade e o rigor. Portanto, “o analista de conteúdo deve reunir indícios para fazê-los interagir e produzir a prova, ou descobrir o inesperado” (ARRUDA, 2014, p.136). Coerente com essa perspectiva e com o modelo dos quatro estágios desenvolvido por Arruda (2014), nosso percurso interpretativo teve o trajeto conforme descrito no quadro 7:

**Quadro 7** - Quadro de estágios da análise dos dados do estudo 3.



Fonte: Livro-quadro de interpretação (ARRUDA, 2014, p. 139).

No primeiro estágio realizamos a transcrição das falas dos seis jovens ao longo das reuniões do grupo focal. Essa transcrição requereu bastante tempo e atenção, considerando que em determinados momentos os jovens se empolgavam com a discussão e falavam todos ao mesmo tempo, dificultando uma apreensão mais linear dessa dinâmica. Após esse cuidadoso trabalho de transcrição, empreendemos uma leitura detalhada do material transcrito e, a despeito de termos categoriais preestabelecidos no roteiro, a dinâmica conversacional e a estrutura dialógica intersubjetiva rica em repositórios de sentido simbólico possibilitaram a emergência de novas categorizações que se foram destacando de forma espontânea, “como uma navegação que segue a correnteza” (ARRUDA, 2014, p.138), contudo em acordo com os interesses e objetivos da pesquisa.

No segundo estágio da análise, a arrumação inicial ganhou novo aspecto, agora mais elaborado, mais lapidado, em função de estar dialogando com os referenciais teóricos. O terceiro estágio buscou integrar os vários elementos por meio de cruzamentos ou

coocorrências entre as categorias, de busca de padrões de regularidade articulados, e não apenas repetições isoladas. De acordo com Arruda (2014), esse estágio tem grande relevância uma vez que a representação social não é uma simples coincidência de categorias. No estágio final, retomamos nossa lente teórica e buscamos identificar o esquema figurativo ou o princípio organizador da representação, os processos de elaboração e a dinâmica da representação. A seguir, apresentamos os resultados do estudo 3, considerando a metodologia descrita.

#### **4.5.5 Resultados e discussão – estudo 3**

Neste capítulo, analisamos o sentido atribuído por jovens com desenvolvimento típico aos apoios ofertados aos colegas com diagnóstico de DI. Ou seja, buscamos compreender como os jovens com desenvolvimento típico caracterizam os apoios ofertados aos colegas com diagnóstico de DI. Sob essa ótica, estudamos a maneira como a comunidade escolar organiza suas práticas cotidianas e como estrutura seu modo de agir em relação aos jovens com diagnóstico de DI, matriculados no segmento de ensino médio.

Essa fase da pesquisa se justifica na medida em que entendemos que a deficiência intelectual na perspectiva não só de quem está na situação, sobretudo de quem não está, mas está apoiando, ou de quem não está e não está apoiando é relevante, já que revela um quadro mais complexo do fenômeno inclusão/exclusão que é constituído por relações intersubjetivas nas quais limites são interpostos por todos os interlocutores, resultando em formas híbridas de conhecer e agir sobre esse sujeito.

##### *4.5.5.1 Redes de apoio na perspectiva dos agentes de inclusão*

É importante salientar que as categorias que elencamos não são concebidas como o produto final estático e que se encontra no topo de uma escala de evolução linear em torno da questão dos apoios ofertados por jovens com desenvolvimento típico aos jovens com diagnóstico de DI. Ao contrário disso, elas dizem respeito a uma rede de possibilidades de interações em curso, que abrange diferentes racionalidades, expressando “o convívio de lógicas diversas no interior de uma mesma representação” (ARRUDA, 2014, p. 47) acerca da temática dos apoios. Isso nos leva a entender que essa amarração em categorias é apenas uma tentativa de fotografar uma cena que se encontra em pleno movimento. Estamos dizendo com isso que uma forma de apoio não exclui a outra, uma forma de apoio pode remeter ou

influenciar a outra, e as variações e estabilidades nas formas de apoio podem estar atreladas a diferentes formas de contato. Nesse sentido, mesmo sabendo que algumas formas de apoio nos escaparam, destacamos aquelas consideradas prevalentes na perspectiva de jovens com desenvolvimento típico:

- a) apoio mútuo entre os pares da sala de recursos;
- b) apoio para aquele com quem se tem afinidade;
- c) atributos pessoais que predisõem ao recebimento de apoio;
- d) apoio que não resulta em laços de amizade;
- e) apoio tutor;
- f) não oferta de apoio que assegura a normalidade;
- g) apoio regulador do comportamento.

**Apoio mútuo entre os pares da sala de recursos** – essa modalidade de apoio foi anteriormente expressa nas narrativas dos jovens com diagnóstico de DI e é confirmada aqui nos discursos dos jovens com desenvolvimento típico. Estamos dizendo com isso que é consensual entre os JNPOI a ideia de que as relações entre pares – para o jovem com diagnóstico de DI – acontecem com maior frequência entre eles e seus colegas da sala de recursos que também têm diagnóstico de DI do que com os pares com suposto desenvolvimento típico, cujos encontros se restringem à sala de aula comum. Essa compreensão foi extraída de alguns relatos, dentre os quais se destaca o seguinte:

Pesquisadora: Como acontece o relacionamento de vocês com os colegas que têm o diagnóstico de DI?

Janaína: Eles são mais na deles, tipo assim quando vai ter trabalho, sempre tem um grupinho que é deles, num (sic) é pessoal? Nunca tipo vai um pra cada grupo, sabe? Na verdade, eles ficam mais entre eles mesmos. Os professores às vezes procuram colocar eles juntos também, que às vezes era melhor colocar tipo assim, distribuir, né? Não ficar só eles ali.

Assim como Janaína, os demais participantes sublinham a habitualidade de os jovens com DI relacionarem-se preponderantemente com colegas de mesmo diagnóstico e evocam para si parte da responsabilidade por essa configuração excludente:

Pesquisadora: Todos vocês concordam com o que a Janaína tá falando?

Janaína: Quer dizer, nem todos os professores, porque às vezes, tipo assim, porque assim, os que têm deficiência intelectual sempre fazem grupos assim juntos, mesmo sem os professores pedirem pra eles se juntarem, os professores podiam pedir pra eles também tipo pra cada um ir pra um grupo, pra eles não ficarem sempre só eles.

Nora: Até porque a gente também não tem essa iniciativa de falar, vamos pro meu grupo, né? A gente tem parte nisso.

Melissa: Às vezes também pode ser um lado nosso também, acho que a gente tem culpa porque às vezes eles têm vergonha e a gente também.

Clara: Pois é, é uma inclusão, mas eles geralmente se socializam entre eles. Não tem iniciativa deles e muito menos nossa de incluí-los, torná-los parte assim. Aí eles vão ficando entre eles mesmo (sic) sempre.

Igor: Normalmente é assim mesmo!

Pesquisadora: Então vocês estão dizendo que os jovens com DI interagem preponderantemente entre eles mesmos e vocês são omissos em relação a esse fato. Ou seja, vocês não fazem nada pra mudar essa situação?

Janaína: Sim, é isso. É que eles são amigos entre si, né gente?

Nora: Sim, é... Na verdade eles gostam mais de ficar entre eles mesmos.

Melissa: A gente sabe que no final eles acabam dando conta sozinhos mesmo! É tipo assim. (sic)

Em pesquisas realizadas com jovens com diagnóstico de DI, Carter e Hughes (2005) e Rossetti (2014) sustentam a mesma compreensão de que há prevalência de relacionamentos entre os pares com desenvolvimento atípico. Esses autores também deixam entrever que tais relacionamentos não são valorizados como promotores de desenvolvimento. No nosso estudo, no entanto, os mesmos jovens que reconhecem a própria desatenção em relação aos colegas com DI também compreendem que as interações entre pares com desenvolvimento atípico são recíprocas, saudáveis e favorecedoras de desenvolvimento.

Janaína: É quem eu falei, é difícil ter assim éee, nem sempre a nossa ajuda é a melhor porque... Quem (sic) o ano passado eu estudava com duas meninas que tinham a deficiência, elas eram muito próximas, elas saíam sempre, postavam fotos juntas e tudo mais. Na nossa idade, isso é muito importante. Acho que era bom pra elas estarem juntas, elas aprendiam juntas, melhor até que quando estão com a gente. Elas tinham amizade de verdade, mesmo sendo as duas da sala de recursos. Uma olhava pra outra e já sabia o que a outra tava dizendo, elas se entendiam bem, compreendiam o que a outra tava dizendo. Elas também discutiam, às vezes tinham aquelas coisas de amiga mesmo.

Nota-se que o encontro que se dá exclusivamente entre os jovens com DI é compreendido como um encontro dialógico, ou seja, como um encontro no qual há esforço de ambas as partes para levar em consideração a perspectiva do Outro e reconhecê-la como legítima. De acordo com Jovchelovitch (2011), em tais situações, os interlocutores se esforçam para alcançar uma compreensão mútua sobre a posição, a perspectiva e a contribuição potencial que cada um pode trazer à situação específica.

Em contrapartida, é válido ressaltar que a compreensão de que os encontros que acontecem exclusivamente entre os jovens com desenvolvimento atípico são dialógicos, favoráveis ao desenvolvimento – portanto, basta-lhes como forma de relacionar-se – e isenta os jovens com desenvolvimento típico da obrigação de se aproximar e de ofertar apoio aos

colegas com diagnóstico de DI. Essa relação epistêmica se constrói numa contradição justificadora que alterna, por um lado, o sentimento de negligência, e por outro um sentimento de desobrigação. Ou seja, o sentimento de negligência é aplacado pela justificativa de que, para o colega com DI, relacionar-se unicamente com colegas de igual diagnóstico é o suficiente para atender as suas necessidades de interação. De acordo com Abric (1998), uma das funções das representações sociais é a de justificar e preservar a diferenciação social, estereotipando as relações entre os grupos, contribuindo para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.

Sendo assim, supomos que para o grupo em questão, a supervalorização da relação mútua entre pares com desenvolvimento atípico é uma justificativa que contribui para a manutenção da distância entre eles e os colegas com DI. Supomos que o grupo se utilize de “mecanismos legitimadores da discriminação” (PEREIRA; VALA, 2011, p. 363). Os autores explicam que, devido às pressões exercidas pela norma do antipreconceito, a expressão pública de atitudes preconceituosas tem diminuído, embora a discriminação contra grupos minoritários ainda persista e continue apoiada em formas mais indiretas e menos abertas de preconceito. Em outras palavras, os autores propõem – e nós entendemos que se aplica ao discurso de jovens nativos na pedagogia de orientação inclusiva – que nas sociedades democráticas, onde supostamente o valor da igualdade é um dos pilares da organização social, a discriminação necessita ser justificada com argumentos percebidos como não preconceituosos. Em relação aos relatos do grupo de participantes de nossa pesquisa, supomos que a supervalorização da interação entre os jovens com DI constitui-se nesse conjunto de argumentos não preconceituosos como justificativa para ações discriminadoras.

Pereira e Vala (2011) explicam que as justificações ajudam as pessoas a dissimular os fundamentos preconceituosos do seu comportamento discriminatório, resolvendo possíveis conflitos sociais e psicológicos derivados da tensão entre a necessidade de serem coerentes com os valores igualitários e, simultaneamente, congruentes com as suas crenças e atitudes preconceituosas. Ou seja, a discriminação acontece quando as pessoas podem justificar a discriminação a partir de critérios não preconceituosos.

A despeito de o apoio mútuo entre os pares com diagnóstico de DI ser considerado uma forma prevalente de interação, coexistem com essa forma outros padrões relacionais, os quais foram abordados ao longo das discussões do grupo focal. E, nessas discussões, a reflexão sobre ter ou não ter afinidade com o colega com DI ganha relevância e se torna tema do próximo tópico.

**Apoio para aquele com quem se tem afinidade** – ao longo das sessões do grupo focal, alguns diálogos entre os participantes evidenciaram que os colegas com diagnóstico de DI dos quais eles mais se aproximam e aos quais mais oferecem apoios são aqueles com quem têm mais afinidade. O que significa dizer que esse tipo de oferta de apoio resulta de um envolvimento espontâneo estabelecido com aqueles com quem se tem interesses em comum, com quem se compartilha formas de pensar e agir, em quem se confia, com quem nos achamos parecidos, com aqueles cujos saberes valorizamos e consideramos legítimos. Desta forma, a semelhança é valorizada e a “diferença é razão de exclusão social” (NOWICKI; BROWN; STEPIEN, 2014, p. 354). Na discussão sobre o tema, o dissenso aparece nos relatos dos participantes como elemento dinamizador, ativando o debate, a argumentação e o confronto de opiniões, conforme se pode observar nos relatos a seguir:

Pesquisadora: Vocês costumam se aproximar dos colegas que têm diagnóstico de deficiência intelectual?

Melissa: Eu acho que não, acho que não tem aproximação nenhuma.

Clara: Também não é assim, né? Dentro da sala às vezes a gente ajuda a entender alguma coisa, mas uma aproximação assim real e fora de sala, assim como amigo ou alguma coisa assim, não tem. Eu nunca vi.

Artur: Mas eu não concordo com o que a Clara tá dizendo, porque até pode ser assim com alguns, mas tem uns alunos que já tem contato. (sic) Por exemplo, o Júlio, a Sandra tem contato com ele demais... Que é uma aluna da nossa sala, ela tem contato com o Júlio fora da escola, ela conversa com ele no Whatsapp e grupo, eles têm afinidade demais. Outro exemplo é o Gabriel que eu também converso muito com ele no Whatsapp. Nós somos amigos. Nós podemos ser considerados como amigos mesmo.

Pesquisadora: E porque você se aproxima mais dele [do Gabriel] e outros colegas não?

Artur: Ah! Eu acho que é mais por afinidade... Ele... Acho que tem pessoas que ele tem mais confiança, tem pessoas que ele não tem, igual normal, igual todos nós, normal, né? Nós temos afinidades com certas pessoas, igual com ele, eu tenho afinidade com ele. (sic) A gente acha que elas têm a ver com a gente, tipo gosta das mesmas coisas que a gente, ou a gente admira coisas dessa pessoa, já outras não, outras são difíceis de tolerar. Então é mais ou menos a mesma linha de raciocínio, tanto nossa como a deles, eu acho assim. Eu e o Gabriel a gente tem coisas em comum.

Janaína: É, é bem assim mesmo, eu concordo com você, Artur.

Nora: É tipo o que o Artur tá falando mesmo, tipo a gente se chega mais com quem tem nosso jeito assim.

Com essas considerações, é plausível pensar que o dissenso entre os participantes da pesquisa é o registro da “plasticidade da representação” (ARRUDA, 2014, p. 47), ou seja, ele expressa a dinâmica do pensamento dessa comunidade escolar em torno da questão dos apoios ofertados aos jovens com DI, que se situam numa alternância entre o não apoio, o apoio sem aproximação e o apoio por afinidade. Com isso, somos levados a crer que a realidade em

torno da questão dos apoios não está posta de forma estática. Ao contrário disso, ela é esculpida, entre outros aspectos, em função das variações de contato e das variações inerentes a cada interlocutor envolvido no diálogo, da sua diferença ou semelhança em relação aos pares com diagnóstico de DI. Supõe-se com isso que a heterogeneidade nas compreensões sobre o apoio pode ser resultado da diversidade de consistências de vínculos estabelecidos com colegas com diagnóstico de DI. Nesse conflito de lógicas, o apoio por afinidade é uma compreensão que remete à ideia de que nos aproximamos daqueles com quem temos certas semelhanças, certa compatibilidade, certas conformidades. Aproximamo-nos daqueles que são como nós.

Nowicki, Brown e Stepien (2014), no artigo *Children's Thoughts on the Social Exclusion of Peers with Intellectual or Learning Disabilities*, ressaltam que para que se desenvolva uma amizade é necessário existir um relacionamento afetivo forte entre pessoas que se percebam como iguais. Sendo assim, crianças que não são vistas como semelhantes pelos pares, e que carecem de habilidades fundamentais necessárias para construção de uma amizade duradoura, provavelmente terão dificuldades para desenvolver as habilidades sociais apropriadas para a idade.

De acordo com Moscovici (2011), no livro *Psicologia das Minorias Ativas*, o que uma pessoa ama em outra é o que se parece consigo, “e o que o agrada é na realidade ele mesmo através do reflexo que ele também reflete na outra pessoa” (MOSCOVICI, 2011, p. 226). Diante dessa compreensão, o que se defende é que, assim como acontece entre os jovens com desenvolvimento supostamente típico, o jovem com diagnóstico de DI também é atraído ou atrai seus semelhantes.

Nesse aspecto, é relevante observar que, embora a intersubjetividade e a sociabilidade estejam no centro da constituição do Eu e da formação dos saberes, mover-se em direção ao Outro não é fácil e não é uma escolha, ao contrário, é um imperativo de nossa condição biológica e social, alimentado tanto por energias amorosas como destrutivas, repletas de forças psíquicas subterrâneas que lutam para preservar a onipotência do Eu e seu programa narcisista (JOVCHELOVITCH, 2011). O fato é que tendemos a menosprezar, a depreciar e mesmo a desumanizar pessoas que simplesmente não são como nós (JOVCHELOVITCH, 2011), daí porque a ideia de aproximação por afinidade faz tanto sentido. Ou seja, aproximamo-nos daqueles que conhecemos e cujo saber reconhecemos. Afinal, “no momento em que pisamos fora de nossas próprias representações, de nossa linguagem e de nossa cultura, tudo o que sobra são formas sem sentido” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 53).

É nesse sentido que Moscovici (2011) defende que ainda que nos aproximemos dos grupos e das pessoas excêntricos, estes nos produzem mal-estar e, por isso, nos distanciamos deles e os evitamos. E, se alguma vez se tornam atraentes, é somente quando manifestam alguma fraqueza ou alguma vulnerabilidade, mostrando com isso, que, apesar de tudo, partilham da nossa mesma sorte. As pessoas que as rodeiam são, então, capazes de descobrir, nesses elementos marginais, certa semelhança afirmativa com elas mesmas e a eventualidade de formar algum tipo de contato pode ser pensada.

É possível supor, considerando o que foi dito até aqui, que as características pessoais que se cruzam com o diagnóstico de deficiência intelectual vão compor o perfil do jovem. Esse perfil, por sua vez, pode ou não ser semelhante ao de seus colegas de turma, gerar ou não afinidade entre eles e, por conseguinte, favorecer ou não a formação de vínculos com seus pares, facilitando ou não o desenvolvimento de habilidades sociais apropriadas para sua idade – os apoios entre os pares estão sujeitos a essa lógica.

As argumentações dos participantes do grupo focal se encaminharam para essa direção, deixando emergir a ideia de que há atributos pessoais que predispõem mais à interação e ao recebimento de apoio. Esse é o tema da próxima seção.

**Atributos pessoais que predispõem ao recebimento de apoio** – ainda diante da pergunta sobre por que alguns se aproximam e apoiam os colegas com DI, e outros não, surgiu um discurso peculiar, provalmente em circulação na comunidade escolar de que os atributos pessoais que se cruzam com o diagnóstico de deficiência intelectual são substanciais para que o jovem com tal diagnóstico se relacione mais ou menos com seus pares no contexto de escolarização regular. Essa ideia foi extraída, sobretudo, dos seguintes relatos:

Pesquisadora: Alguém mais concorda que a aproximação com o colega que tem DI tem relação com afinidade?

Nora: Tem isso, mas tipo assim, muito é mesmo por conta do próprio jeito deles mesmo, assim alguns se fecham mais aí não tem como você ter o contato com eles pra saber como ajudar assim. Já outros são mais bem extrovertidos.

Grupo: É... Tipo o Júlio. (risos)

Melissa: É, ele é bem extrovertido e por isso acaba que interage mais com a gente.

Nora: E também porque o Júlio, nesse caso específico, ele não tem esse negócio meio de se fechar no mundo dele, ele fala com todo mundo da sala, socializa geral. Quando é assim, fica mais fácil de receber ajuda, fica fácil da gente chegar (sic) neles.

Melissa: Vixi! (sic) Conversa a aula inteira!

Clara: Não é só na escola, ele socializa com a cidade inteira! (risos)

Artur: Ah é mesmo, com a cidade inteira...

Igor: Pior, o Júlio é bom de papo, assim fica mais fácil da gente dar alguma ajuda, da gente chegar mesmo. Porque tem uns que são muito calados, introspectivos, aí a gente não sabe.

Pesquisadora: Deixa ver então se eu entendi o que vocês estão me falando. Então vocês estão me dizendo que por trás do diagnóstico da deficiência intelectual há sujeitos com características diferenciadas no que se refere à predisposição pra interagir. Tem os que são mais introvertidos, tem outros mais extrovertidos, e essas características são determinantes pra que eles se relacionem mais ou menos com os colegas. E, nesse quesito, os extrovertidos então levam vantagem?

Nora: Sim, é isso mesmo!

Igor: É... Também acho que é por aí...

Clara: Só é, né? Do mesmo jeito que a gente, a gente também se ficar mais fechado tem menos amigos, menos pessoas pra ajudar a gente, pra dividir, compartilhar suas coisas.

Essa sequência de argumentos remete à ideia de que ser jovem e ter diagnóstico de DI pressupõe estabilidades e variações tanto quanto ser jovem e não ter o referido diagnóstico. Sendo assim, há atributos pessoais, comuns a qualquer outro jovem, que se cruzam com o diagnóstico de DI e predispõem o jovem a receber mais ou menos apoio por parte dos pares. No entanto, a partir dessa lógica, os jovens mais extrovertidos receberiam mais apoio que os jovens mais introspectivos. Nesse sentido, a capacidade individual de cada um torna-se o foco exclusivo da problemática relativa à interação. Em outras palavras, a inabilidade inata do jovem com deficiência intelectual para interagir é ressaltada em detrimento da inabilidade do contexto social para abordá-lo e apoiá-lo.

Nesse sentido, é possível também supor, em relação à exibição de comportamentos de introspecção ou extroversão, que um jovem com diagnóstico de DI pode apresentar prejuízo na comunicação social e na interação social não apenas em função do desinteresse pela interação em si, por ser introspectivo ou extrovertido enquanto uma característica de personalidade apenas, mas em função de dificuldades nas habilidades comunicacionais.

De acordo com Downing (2005), é comum encontrar jovens estudantes de EM com diagnóstico de DI que não tenham ainda desenvolvido estratégias comunicacionais efetivas ou que não consigam acessar modos de comunicação convencional. Nesses casos, diz o autor, os estudantes exibem comportamentos que demonstram suas frustrações por não serem capazes de comunicar-se efetivamente. Esses estudantes podem parecer pouco comunicativos, ou reservados, com interesse limitado, e com atitudes de passividade e desamparo aprendido, quando, na verdade, eles simplesmente desistiram de tentar mostrar o que pensam, dada a dificuldade na expressão deles.

Buckley *et al.* (2006) também compartilham dessa compreensão. Eles constatarem em pesquisa realizada com adolescentes com Síndrome de Down que quanto mais limitado o jovem for na expressão das habilidades linguísticas mais provavelmente ele terá dificuldades comportamentais. O fato é que o que se vê como dificuldade de comportamento é, na verdade, a maneira como o jovem encontra para se comunicar quando ele não tem a linguagem para tanto. Além disso, alguns comportamentos podem ser resultado de frustrações que emergem quando o jovem não é compreendido.

Vale ressaltar que novas exigências se interpõem na perspectiva da comunicação à medida que os estudantes entram na adolescência, tornando o convívio social com os pares mais complexo e rigoroso, em função da necessidade de discernir e interpretar pistas sociais que não são facilmente traduzíveis (CARTER; HUGHES, 2006), porquanto a comunicação se estabelece com base na linguagem inferencial e figurativa.

Importante lembrar ainda que “El lenguaje no solo cumple la función de comunicación entre los niños, sino que también es un instrumento del pensamiento” (VYGOTSKI, 1997, p.120), de modo que a linguagem teria inicialmente uma função comunicativa, social, levando ao desenvolvimento da linguagem interior, imprescindível ao pensamento. Nesse sentido, Downing (2005) resalta a importância de alguns colegas de classe, os parceiros de comunicação responsivos, que, por serem receptivos aos esforços de comunicação dos colegas, aumentam sua proximidade com eles e facilitam o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e, conseqüentemente, de suas habilidades cognitivas.

Seguindo essa linha de raciocínio, os argumentos dos participantes desembocam numa nova teia de sentidos em torno da questão do apoio, gerando o tema do próximo tópico.

**Apoio que não resulta em laços de amizade** – o tema “apoio que não resulta em laços de amizade” emergiu fomentado pelas questões contidas no roteiro do grupo focal. Ao buscarem caracterizar as formas de apoios ofertadas aos colegas com diagnóstico de DI, os participantes descrevem que geralmente os apoios ofertados são mediados por interações superficiais nas quais o jovem com DI é inelegível ao cargo de amigo. Abaixo seguem relatos que nos permitem compreender nessa direção:

Clara: É... É tipo assim, mas porque eu falo assim, porque tudo bem o Júlio é extrovertido, ele fala com todo mundo e realmente todo mundo socializa com ele, mas você não vê aquele laço que as pessoas criam com os outros, por exemplo, os amigos, você tem aquele grupo de amigos que você chama pra sair, que você chama pra ir pra sua casa, você não vê ele (sic) criando esses laços. As pessoas conhecem,

conversam, tratam bem, mas não têm aquele laço, aquele laço fixo, por exemplo, nós três somos amigas há muito tempo, o Júlio não tem esse amigo que ele conhece há muito tempo, que o amigo chama pra bater uma bola no final de semana, esse é o ponto, são amizades, mas não seriam, eeee, (sic) não sei se eu diria reais assim, mas não seriam amizades que se estendem.

Nora: Isso é verdade mesmo!

Clara: É que nós somos ensinados que temos que incluir, mas não nos ensinam como e não se torna uma coisa natural. Parece que é uma obrigação, não se torna um relacionamento natural. Você cumprimenta, você faz tudo com a pessoa, mas você não cria aquele laço.

Essas argumentações nos permitem supor que, mesmo para aqueles reconhecidamente extrovertidos, ou seja, para aqueles considerados jovens com propensão favorável à interação, a relação entre apoiador e apoiado configura-se numa realidade superficial que não é mediada por vínculos de amizade. Em outras palavras, os jovens com desenvolvimento típico apresentam comportamentos pró-sociais em relação aos seus pares com DI, mas esses comportamentos são fundamentados no princípio da benevolência e da caridade moral aprendida.

A despeito de agirem nessa perspectiva da benevolência e do apoio sem amizade, os jovens reconhecem que os colegas com diagnóstico de DI podem mais do que se exige deles. Portanto, tecem duras críticas a essa forma de interação que lhes foi ensinada, destacando a necessidade de se promover modificações nessa prática. Essa perspectiva revela que o fluxo interativo é um processo dinâmico a partir do qual as pessoas compartilham orientações flexíveis que podem ser configuradas, mantidas ou modificadas pelos interagentes, permitindo-lhes a aprendizagem e o desenvolvimento (BRANCO; VALSINER, 1997). É nessa linha de entendimento que Al-Kandari (2015) defende que quanto mais contato se tiver com pessoas com DI, mais aumentará o reconhecimento de que esses sujeitos podem aprender, trabalhar e viver com independência, como membros que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Ou seja, a relação epistêmica de uma pessoa com um objeto é definida com e mediada pelos outros, incluindo aí o discurso e o universo de representações já circulantes no grupo. Da mesma maneira, o objeto ganha relevância social graças ao significado que se desenha para cada sujeito, para cada grupo (ARRUDA, 2014). E, para o grupo em questão, o significado sobre interagir com jovens que tenham diagnóstico de DI ganhou contornos singulares em função do repertório comum à comunidade escolar, mas, sobretudo, em função do repertório de cada experiência intersubjetiva que eles têm com os jovens com tal diagnóstico.

Supomos com isso que o repertório oriundo de experiências intersubjetivas com os jovens com DI remodelou elaborações que reduziam os jovens com DI a uma condição de “menoridade perene” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 179), trazendo novas e prospectivas compreensões sobre sua capacidade de agir e tornar-se sujeito autônomo. Mas essas representações inovadoras ainda não encontram correspondentes nas práticas. Eles seguem mantendo uma prática de benevolência, entretanto realizam uma valiosa crítica em torno da questão do apoio que não resulta em vínculos de amizade.

Os jovens esclarecem que não aprederam a ver o colega com diagnóstico de DI como um sujeito relacional e, portanto, como elegível ao cargo de amigo. Ao contrário disso, aprendeu-se que o colega com diagnóstico de DI é frágil, precisa de cuidado e é incapaz de retribuir os benefícios que lhe são ofertados. Tal situação os impede de enxergar no colega com DI um provável parceiro de amizade, visto que a amizade presume reciprocidade e ganho mútuo.

Nesse sentido, os agentes de inclusão parecem dizer que cuidam das necessidades e do bem-estar dos colegas com DI de maneira voluntária e humanista, porque se sentem naturalmente motivados a cooperar sem que para isso recebam quaisquer benefícios de volta. No entanto, por não receber de volta, por não haver retribuição nem reciprocidade, essa relação não se configura como vínculo de amizade.

Eisenberg e Mussen (1989) esclarecem que há uma multiplicidade de motivos pelos quais as pessoas são levadas a agir de forma pró-ativa/cooperativa, dentre os quais está a possibilidade de obtenção de recompensa que pode ser simplesmente observar a felicidade de quem é ajudado, ou ouvir um obrigado, ou ainda criar a expectativa de ser ajudado em situações futuras pelas pessoas e até por Deus (MANZINI, 2013). Acrescentaríamos a essa lista outra recompensa possível pela qual supomos que os JNPOI estão aguardando, qual seja, a recompensa de integrar a lista dos bons, humanos e caridosos que não fogem à obrigação cristã de apoiar seu semelhante a qualquer custo – demanda subliminarmente imposta na cultura do antipreconceito e comum à linguagem dos JNPOI. Supomos que, nesses casos, a recompensa pode ser a própria afirmação identitária com o grupo de JNPOI, cujo lema consiste em condenar firmemente a expressão do preconceito e das atitudes discriminatórias. É nesse sentido que a representação social é também a busca pela reafirmação dos laços com o grupo, a busca por ser identificado como participante daquele grupo e falar linguagem comum a ele (ARRUDA, 2014). Isso quer dizer que a representação social não é apenas

familiarizar-se com o objeto, mas, sobretudo, com o grupo que defende determinado sentido sobre aquele objeto.

Presumimos que a natureza da recompensa, ou da ação recíproca, que favorecerá ou não a construção de vínculos de amizade entre os jovens com DI e seus pares agentes de inclusão pode ser múltipla, já que o sentido da recompensa/reciprocidade tem interpretação única para cada sujeito. Essa contradição é visualizada nos seguintes relatos:

Pesquisadora: Vocês se consideram agentes de inclusão? No sentido de serem apoiadores da inclusão dos colegas?

Clara: Acho que a gente faz tudo pra ser, mas é que nós somos ensinados que temos que incluir, mas não nos ensinam como e não se torna uma coisa natural. Parece que é uma obrigação, não se torna um relacionamento natural. Você cumprimenta, você faz tudo com a pessoa, mas você não cria aquele laço. Também, fica difícil fazer uma amizade com quem você nunca recebe de volta, é uma relação daqui pra lá, é nossa obrigação, não se espera que ele devolva nada.

Nora: A gente é ensinado (sic) a vê-los como pessoas frágeis, tipo assim, ah, coitado, né? Eu tenho que ajudar que se não ele não vai conseguir, e aí a culpa é minha, que sou má.

Clara: Nós somos agentes de inclusão numa visão maternal da coisa. A gente tem que ter uma visão maternal sobre eles, então eu não posso negar ajuda. Só que essa visão maternal te impede de ter um relacionamento, além disso, de você ver nele um amigo e coisa assim, você tem é que cuidar, você não vê alguém que você tem que se aproximar ou tipo compartilhar, sabe? Que vai te dar em troca também, que você vai dar e vai receber de volta.

Nora: É... É isso mesmo, por achar frágil assim, você não... Não o considera como amigo, a gente não vê tipo (sic) como pessoas fortes e que tem suas dificuldades sim, mas isso não impede de tipo ultrapassar essas dificuldades. A gente vê como alguém que é fraco e não tem nada para oferecer de volta pra gente, só precisa de ajuda.

Nota-se que, a despeito de não haver reciprocidade entre a ação do agente de inclusão e o par com diagnóstico de DI, existe uma espécie de recompensa nessa relação que se traduz pelo cumprimento de uma obrigação: ajudar a qualquer custo aquele que é frágil sob o risco de ser tomado como pessoa má.

Essas considerações nos remetem à ideia de que as representações sociais orientam nosso comportamento e nossa realidade cotidiana, ou seja, dependemos dela para nos situarmos no mundo. Relacionamo-nos e interagimos com diferentes outros, de acordo com a forma como os representamos (JODELET, 2005). Supomos com isso que as RS têm alcance prático e apresentam as propriedades de um verdadeiro conhecimento que diz algo sobre o nosso ambiente, guiando a ação sobre ele (JODELET, 2005).

Nessa linha de entendimento, a representação de que o jovem com DI é frágil guia em relação a eles um comportamento de cuidado maternal e benevolente, ofertado em via de mão

única. Sob esse ângulo, o jovem com DI se torna inelegível à função de amigo. Por ser o parceiro frágil que demanda cuidado como um bebê e não tem o que oferecer de volta, não é reconhecido como provável parceiro relacional legítimo, uma vez que se relacionar pressupõe um caminho com duas vias: uma de ida e uma de volta, ou seja, pressupõe reciprocidade entre sujeitos legítimos. No entanto o que acontece em relação ao jovem com DI é que sua fragilidade (deficiência) é vista antes de sua condição humana, de forma que ele é tomado por sua fraqueza e não por sua condição humana, por consequência, por sua provável inabilidade para reciprocidade.

O estudo realizado por Rossetti (2014) confirma que a reciprocidade figura como um dos componentes essenciais da amizade para estudantes com e sem deficiência. A partir daí, é possível supor que o vínculo de amizade pressupõe encontros dialógicos e recíprocos, em que ambos os parceiros são reconhecidos, contribuem e colaboram com o relacionamento, havendo benefícios, proteção, amparo e lucro mútuos para ambas as partes. Mas, ao contrário disso, a relação que os participantes da nossa pesquisa estabelecem com os colegas que têm o diagnóstico de DI, ao que parece, é unilateral: do agente de inclusão para o jovem com DI em via de mão única.

É nesse sentido que Downing (2005) ressalta a relevância das vivências entre apoiadores e apoiados. Sendo assim, é preciso que os pares apoiadores recebam treinamento para reconhecerem e saberem corresponder a formas não convencionais de comunicação, tanto quanto é necessário que jovens com diagnóstico de DI recebam treinamento para aprender formas aceitáveis de iniciar um encontro porque, embora breves, essas formas recíprocas representam a abertura inicial para contatos mais prolongados.

Reconhecemos a importância dessas iniciativas pautadas em ações de treinamento, ressaltamos, todavia, que para além do treinamento, outras abordagens na perspectiva da vivência dialogada devem ser consideradas. Isso porque a característica central de um encontro dialógico é o esforço para levar em consideração a perspectiva do outro e reconhecê-la como legítima. “Os encontros dialógicos se tornam dialógicos por meio do desenvolvimento gradual de relações em que Eu e Outro sobrevivem às dificuldades do processo e alcançam consciência dos ganhos envolvidos na coexistência e na inclusão da perspectiva do outro.” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 240). Fundamentados nas falas dos participantes, suspeitamos que o relacionamento entre os jovens com desenvolvimentos típico e atípico carecem justamente dessa perspectiva recíproca e dialógica de valorização gradual

da perspectiva do outro que, teoricamente, é também uma condição para construção de laços de amizade.

Ainda com base nos relatos dos participantes, supomos que, ao se posicionarem criticamente em relação às próprias ações, eles desafiam pontos de vista dominantes e relativamente homogêneos que indicam que todo sujeito com diagnóstico de DI é frágil e, portanto, ser agente de inclusão é apoiá-lo a qualquer custo, sob o risco de ser considerado como pessoa má. Essa compreensão pode ser extraída dos seguintes relatos:

Pesquisadora: Então vocês estão dizendo que foram ensinados a ser agentes de inclusão num modelo maternal que deve oferecer ajuda a qualquer custo, sob o risco de ser considerado pessoa má. (sic) No entanto as reflexões de vocês expressam uma crítica a esse modelo aprendido? É isso?

Janaína: É isso. A gente não vira amigo deles, a gente só tem que ajudar de qualquer jeito. Mas, agora muita coisa já mudou, tipo... No começo do ano a gente não negava ajuda pra Virgínia, tudo que a Virgínia pedia pra gente, a gente fazia como escravo, como mãe dela. Agora a gente já nega. Tipo... Faz isso pra mim, eu falo, Virgínia você dá conta. Virgínia, não precisa, você dá conta sozinha. E tipo no começo do ano não, tudo que ela pedia pra fazer a gente fazia e depois a gente foi vendo que ela era capaz. (sic)

Nora: Acho que quando a gente é ensinado (sic) que tem que ajudar, nasce um sentimento de obrigação. Tipo assim, ai, meu Deus eu preciso ajudar, eu sou uma pessoa horrível, vou pro inferno se eu não ajudar (risos). (sic) Acho que não precisava ser assim, né? O que ressalta mesmo é a essência de cada um, cada um tem um jeito, não tem um padrão assim, não é porque eles têm dificuldade intelectual que são todos iguais e todos vão precisar de ajuda.

Essas reflexões parecem corresponder a novas necessidades coletivas de estabelecer novos acordos nas interações com o colega que tem o diagnóstico de DI. Ou seja, necessidade de criar “um novo senso comum relativo a si mesmo e ao outro que dê conta de novos ângulos que essa situação ilumina” (ARRUDA, 2014, p. 283). Os prováveis agentes de inclusão parecem sugerir uma nova perspectiva relacional que estimule nos colegas com diagnóstico de DI “a autonomia cognitiva e a iniciativa nas tomadas de decisões” (DIAS, 2014, p.136). Seguindo essa mesma linha de entendimento, os jovens tecem duras críticas ao apoio que se configura como tutor, tema da próxima seção.

**Apoio tutor** – vale ressaltar que as reuniões do grupo focal não se restringiram a um momento de descrição e caracterização das formas de apoio ofertadas pelos agentes de inclusão aos jovens com diagnóstico de DI. Ao contrário, nesse espaço os participantes teceram valiosas reflexões e julgamentos acerca de suas próprias ações como supostos agentes de inclusão. A categoria que apresentamos nesse tópico é resultado dessas ponderações realizadas pelos jovens sobre uma forma específica de apoio que eles ofertam a alguns colegas com diagnóstico de DI, que se configura como um apoio tutor, protetor e mantenedor

da regularidade e da constância da vida diária do jovem com tal diagnóstico. Essa modalidade de apoio “não ajuda a chegar lá, são apoios que entregam a resposta pronta [...] apoios que não trabalham na dificuldade, trabalham para a aprovação” (CLARA).

Nos relatos a seguir, os jovens fazem clara alusão a essa dimensão protetora do apoio tutor. Eles também descrevem como essa modalidade de apoio é moldada na intersubjetividade entre o jovem com DI e os pares que os acompanham:

Pesquisadora: Os colegas com DI costumam pedir ajuda de vocês?

Clara: Não, raramente eles pedem. Pra gente não!

Nora: Não, mas tem quem pede muito sim, tem uma específica que ela pede muito, a Virgínia. Raramente éee, (sic) eu acho que nunca chegou alguém a negar algo a eles, entende? Sempre quando pede é tipo algo normal assim.

Clara: Ah! É mesmo!!!

Pesquisadora: Em que situação a Virgínia pede apoio? Como acontece?

Janaína: Olha, a Virgínia é uma questão assim mais delicada.

Clara: É porque ela não pede uma ajuda, ela pede o dever.

Janaína: O caso dela é uma questão mais abusiva. E dependendo de quem for ajudar, ela explora mesmo. Você tem que ficar esperto com ela.

Clara: Todos os dias no grupo da sala ela pede pras pessoas enviarem as respostas dos deveres, quando você tá na sala ela não quer que você ajude ela, ela quer que você faça por ela.

Janaína: E às vezes ela acaba se fazendo muito de vítima. Entendeu? Então ela se vitimiza muito, muito mesmo. Coisas que a gente sabe que ela dá conta, ela diz pra gente que não dá. Aí, dependendo de quem for, faz tudo pra ela. Isso não ajuda, né?

Pesquisadora: Como assim? Tem coisas que só vocês sabem que ela dá conta?

Janaína: Sim.

Clara: Coisas até externas ao ambiente escolar, ir no banheiro, (sic) por exemplo.

Janaína: Ela não vai no banheiro (sic) sozinha. Tem que pedir ajuda da gente. Mas, eu sei que ela consegue ir.

Nota-se que a convivência com a colega com DI estreita os laços e os capacita a reconhecer as dificuldades e capacidades, ou seja, as condições para realizar determinada ação. É possível supor, a partir dos diálogos entre os participantes, que entre eles e seus colegas com diagnóstico de DI há vínculos mais estreitos que entre os jovens com DI e o professor. Isso lhes confere uma compreensão peculiar para analisar as demandas do colega e compreender a situação relativa à oferta de apoio, de modo a avaliar que o apoio benevolência não facilita o desenvolvimento dos colegas com diagnóstico de DI.

Nora: E se a gente negar, por exemplo, tem o professor, o professor só vai uma vez na semana na sala, se a gente negar na frente dele, às vezes, muitas vezes, ele pode achar que a gente tá tipo menosprezando ela, sabe como? Só que pelo contrário, a

gente sabe da capacidade dela de ir atrás de fazer. E, às vezes, o professor não sabe como a gente sabe, né? (sic) A gente tá ali todo dia com ela, todo dia...

Janaína: Por exemplo, esse negócio, questão do banheiro, ela não vai no banheiro (sic) sozinha porque ela fala que não dá conta de ir no banheiro sozinha porque ela não sabe o caminho, porque ela não enxerga bem, mas ela vai pra casa de ônibus sozinha, ela sabe pegar ônibus, ela sabe andar de ônibus.

Clara: Peraí, (sic) Janaína... Deixa eu falar uma coisa aqui. Tipo no início do ano eu nunca tinha convivido com ela, sabe? Foi a primeira vez, eu não sabia dessa situação, então ela da primeira vez ela me pediu pra levar ela no banheiro normal, da segunda vez ela me pediu pra eu enrolar o papel pra ela e entregar pra ela, da terceira vez ela... Sabe? Ela vai se acomodando. E a própria monitora dela já disse pra gente que ela sabe ir sozinha. Ela estuda na mesma sala há três anos, então o caminho não é tão difícil assim pra ela. E quando ela quer perguntar algo pro professor, (sic) ela não vai lá e pergunta pro professor, ela cutuca a gente e diz assim: fala isso aí pra ele, pergunta pro professor se vai ser assim.

Pesquisadora: Ela tem alguma dificuldade de fala?

Clara, Artur, Janaína, Nora: Não!!!

Artur: A monitora anota na agenda dela tudo, tudinho mesmo. Não dá pra ela fazer nada.

Os jovens destacam que essa forma de apoio tutor é principalmente evidente nos apoios ofertados pelos monitores e remetem à necessidade de repensar a formação desses profissionais de maneira mais ajustada às necessidades de autonomia e desenvolvimento dos jovens com diagnóstico de DI.

Artur: O monitor ajuda eles a serem mais dependentes, esse é o problema. Tem que ver como eles fazem tudo pra ela... Eu acho que os monitores tinham que ser melhor preparado (sic) pra isso.

Nora: Eu acho que cria uma dependência muito grande deles. Porque tipo ela cria uma dependência grande assim porque pode pensar: Ah! Eu tenho alguém pra fazer as coisas pra mim, né? Então fica muito mais fácil, facilita as coisas e ela acaba não desenvolvendo outras coisas tipo a liberdade dela ou tipo o poder entre aspas de correr atrás das coisas dela que é tão importante pra qualquer jovem, né?

Clara: O monitor tomou um lugar pra ela de que ele tem que fazer por ela, porque ela tem dificuldade visual tudo bem, ela não enxerga muito bem o quadro, mas o monitor tinha que ditar e ela escrever, isso ela não gosta, o monitor é que tem que escrever pra ela.

Janaína: Mas assim, o monitor pra ela é necessário porque tem coisas que pra ela é difícil mesmo, tipo ver no quadro porque ela realmente tem problema de visão, então pra ela é difícil de enxergar. Só que ele acaba fazendo coisas que ele não precisa fazer, tipo esse contato que ele faz com o professor pra ela, tipo... Ela não tem esse contato direto de tipo chegar no professor e falar, perguntar professor, sabe? Ela pergunta pra monitora dela, a monitora vai lá e pergunta pro professor. (sic)

Nora: E isso é tão assim exposto que ela tinha uma monitora o ano passado e que não fazia as coisas por ela, deixava que ela se esforçasse pra fazer e ela não gosta dessa monitora, ela pediu pra trocar a monitora porque falava que a monitora não ajudava ela, mas pelo contrário, ajudava ela a criar uma independência com as coisas dela. (sic)

Eles deixam entrever que o monitor, embora tenha grande relevância no processo de escolarização regular, pode incentivar um grau maior de acomodação e ser barreira para o desenvolvimento de relacionamentos típicos entre os jovens com DI e seus pares da mesma idade.

Pesquisadora: Eu extraí da fala de vocês a ideia de que a entrada do monitor é relevante, mas a entrada do monitor pode trazer um grau maior de acomodação e pode deixar o aluno com DI, que recebe o apoio, mais dependente, sobretudo pode dificultar que esse jovem tenha um relacionamento típico com os colegas ditos normais. Foi isso mesmo que vocês falaram?

Melissa: Sim, é assim mesmo!

Artur: Com certeza!

Clara: Aham! É bem isso.

Nora: Porque eles se fecham somente naquela ajuda, já que tem aquela ajuda, porque eu vou procurar outras por fora, pra que procurar amigo se o monitor é que é meu amigo?

Janaína: E se precisar de ajuda quem vem atrás da gente é o monitor. Direto a monitora da Virgínia pergunta as coisas pra gente, né? Que dia que a professora vai olhar o caderno? Que dia tem entregar tal trabalho? É assim, ela nem fala direito com a gente. Mas isso não é culpa só da Virgínia, a monitora também tinha que ser preparada pra ajudar ela a criar essa independência.

Pesquisadora: Então quer dizer que ela acaba interagindo menos com os colegas por conta desse mediador?

Artur: Sim, é dessa forma que acontece sim, dessa forma que o mediador é exclusivo da pessoa.

Os participantes criticam a atuação do monitor e a propensão da colega para vitimização, mas declaram que também ajudam a manter essa trama de apoio que garante para os jovens com DI uma rotina escolar sem as turbulências comuns à vida de um adolescente:

Clara: Na verdade, o apoio, ele tem que mudar a maneira como a gente dá apoio, a ajuda. Porque eles pedem, por exemplo, estou com dificuldade numa questão, ninguém vai lá senta e explica pra eles, a gente dá a resposta e isso é unânime, a sala inteira faz isso.

Igor: É mesmo, é bem assim. Ninguém pode negar que não faz assim e nem para pra pensar se isso é certo. A gente tá pensando agora, aqui, porque você não tá julgando a gente. (sic)

Clara: E ele, o Júlio, sempre estudou comigo e quando ele falava: Nossa!!! Não fiz a atividade!!! O meu automático era pegar e passar tudo pronto pra ele. Acho que foram raros os momentos que, acho que teve alguns testes que ele fez do meu lado, ele sempre foi encaixado no meu grupo que eu ajudava ele a resolver, mas era muito raro esses momentos de ajudar mesmo, a maioria eu pegava e passava a resposta pronta pra ele. (sic)

Nora: Até mesmo entre a gente, a gente não vai lá e explica, é muito raro, a gente dá a resposta.

Pesquisadora: E porque isso acontece assim, galera?

Igor: Porque é mais prático (risos)

Todos: (risos e confirmação com gestos e com a cabeça)

Pesquisadora: Como vocês se sentem dando a resposta no lugar de ajudar a chegar lá?

Clara: É uma coisa que já virou até automático já!

Melissa: É hábito já. Quiném (sic) o Vítor falou, a gente nem pensa mais sobre isso.

Clara: Eu entrei agora na sala, conheço a Virgínia há muito pouco tempo, mas, por exemplo, o Jaime que desde a oitava série que sempre foi encaixado nos nossos grupos de trabalhos, a gente sempre fez assim, encaixava ele (sic) no grupo, ele ganhava a resposta pronta e a nota.

Pesquisadora: Encaixado? Como assim?

Clara: Tinha os trabalhos da feira de ciências o professor pegava e encaixava ele no nosso grupo, mesmo que o trabalho já estivesse andando o professor colocava ele (sic) lá. Era pra ganhar a nota, não era pra ensinar, eu acho.

Os jovens expressam uma consciência crítica de que dar a resposta pronta, em lugar de “ajudar a chegar lá”, não é a melhor forma de apoiar um colega com diagnóstico de DI. Contudo eles declaram que esse comportamento estereotipado é reproduzido sem que se perceba. Há um automatismo na reprodução desse conjunto de regras adequadas a “saber viver com” (JODELET, 2005, p.120) pessoas com deficiência intelectual no contexto de escolarização regular. Ou seja, as respostas que os jovens dão parecem estar alicerçadas sobre o modelo ético de coexistência pacífica que, de acordo com (JODELET, 2005, p.120), supõe a “justaposição sem trocas”. Essa ideia foi extraída a partir do seguinte diálogo:

Pesquisadora: Vocês não concordavam com esse encaixe? Como era isso?

Clara: Não, era normal assim... Pra falar a verdade, a gente não pensava muito se era certo ou errado, a gente só fazia, porque o professor mandava, ou porque... Sei lá... Muito automático fazer assim. Mas as atividades que a gente passava pro Júlio eram simples, ou às vezes eram atividades que... Não tinha atividade real assim. O que é muito ruim, eu até pensando agora, analisando agora, acho que é errado, ele poderia participar, por exemplo, se era pra desenvolver um microscópio, a gente desenvolvia uma parte e pedia pro Júlio levar uma pesquisa ou uma coisa mais simples. Eu sei que ele ia dar conta.

Artur: E ele faz, ele consegue.

Pesquisadora: Entendi. Então essa é uma forma predominante de apoio que os jovens com diagnóstico de DI recebem? E já é automático pra vocês fazerem assim?

Clara: Na real... Hoje a gente tem muita consciência de que essa não é a forma certa. Mas, é que a gente foi ensinado (sic) que a gente tem que dar o apoio, mas parece que não veio a instrução de que a gente tem que ajudar ele a alcançar, tem que dar pronto.

Pesquisadora: Como assim foi ensinado? Onde foi ensinado? Quem ensinou isso?

Melissa: Ah! Na nossa convivência com eles assim isso é ensinado. A gente vai fazendo assim e se acostuma, vai repetindo sem pensar muito, sabe?

Pesquisadora: Sei. Então vocês aprenderam um jeito de ajudar e vão repetindo esse jeito, mesmo sabendo que ele pode não ser o melhor jeito. É isso?

Artur: É tipo aquela coisa, né? Que todo mundo acaba fazendo igual.

Os jovens deixam entrever que o apoio tutor é uma das técnicas socialmente transmitidas e legitimadas pela comunidade escolar. Os professores ensinam-lhes a “encaixar o colega no grupo” e “apoiá-lo para aprovação”, como uma espécie de ritual de cumprimento de um protocolo. A despeito de ser uma prática consensual da comunidade escolar, os jovens são capazes de refletir sobre sua inconveniência, revelando com isso que, mesmo num contexto de declarações sobre igualdade, de leis, normas e críticas dos costumes e práticas excludentes, os estereótipos persistem e ganham novos espaços e novas formas de expressão.

Essa questão pode ser analisada à luz da seguinte compreensão: “O mero reconhecimento de que está se julgando de forma estereotipada, ou preconceituosa, é insuficiente para inibir a expressão dos estereótipos e preconceitos” (PEREIRA; DANTAS; ALVES, 2011, p. 82). Em outras palavras, a simples adoção dos valores igualitários não parece ser suficiente para enfrentar impulsos, automatismos e hábitos arraigados. Os autores sustentam tal perspectiva a partir da lógica de que entre o que culturalmente é ensinado desde a infância e as crenças pessoais igualitárias, acolhidas numa etapa avançada da socialização, há conflitos que favorecem os automatismos excludentes. Nessa mesma linha de entendimento, Jodelet (2017) relembra que o desenvolvimento dos conhecimentos e a difusão das informações não são suficientes para modificar os comportamentos e as atitudes. Isso porque é preciso considerar o *background* no qual as informações vão se inscrever e são interpretadas. Em outras palavras, é preciso considerar o contexto social de recepção da representação e os sistemas de representação operando na apreensão social dos fenômenos.

É por isso que entendemos que a defesa dos valores igualitários não se configura como a língua oficial dos JNPOI, apenas numa etapa avançada da socialização. Ao contrário disso, os nativos têm acesso a esse idioma desde a infância. Eles integram uma geração fluente no discurso sobre respeito às diferenças desde muito cedo. Isso porque nasceram num contexto orientado por normas, princípios constitucionais e procedimentos jurídicos que condenam firmemente a expressão de preconceito e atitudes discriminatórias.

Mas, se afinal os JNPOI são tão fluentes no discurso sobre os valores igualitários, por que as práticas não correspondem a tais discursos? Essa contradição nos intrigou e trouxe à tona a perspectiva de que “as assimetrias no contexto intersubjetivo podem levar à dominação de uma forma de saber sobre a outra” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 255). Em outras palavras, torna-se plausível sustentar a hipótese de que o que os JNPOI aprenderam sobre valores igualitários no contexto de escolarização regular tem grande influência dos discursos

proferidos pelos professores, que são imigrantes nessa terra de valores igualitários e, por isso, carregam o sotaque de um idioma de pouca familiaridade com tais valores.

Nesse contexto em que o discurso do interlocutor nativo é rotulado de ignorante e o do interlocutor imigrante é compreendido como mestre, presumimos que há uma dominação da forma de saber do imigrante (mestre) sobre a forma de saber do nativo (ignorante), sobretudo na condução das práticas inclusivas junto aos jovens com diagnóstico de DI. Essa hipótese parece se confirmar nos seguintes relatos:

Clara: Porque algumas atitudes de alguns professores foram te levando pra algum caminho, essa atitude de colocar dentro do seu grupo, você tá fazendo o teste e aí o professor encaixa o colega ali, encaixa sempre naquele que é sempre mais desenvolvido, encaixa no grupo daquele aluno que tem melhor nota, aí parece que te instrui assim, você tem que puxar aquele aluno. E isso acontece muito, muito mesmo com muitos professores. No ensino fundamental principalmente. Eu lembro que o Júlio fazia teste com a gente, mas não porque o professor queria que nós ajudássemos ele, (sic) mas mais por uma questão dele pegar a nota.

Nora: É... No ensino fundamental é uma coisa mais desleixada, digamos assim. Por sermos mais novos, acho que eles [os professores] acham que a gente não tem essa consciência assim que é errado, de certa forma, essa coisa do encaixe. (sic) E a gente não tem mesmo. Agora que a gente acaba entendendo melhor e, às vezes, a gente até pode ajudar, né?

O que os jovens enfatizam é que, sobretudo no ensino fundamental, o saber do imigrante (professor) se sobrepõe ao saber dos nativos (estudantes). No entanto, à medida que eles avançam na escolarização, a dominação de uma forma de saber sobre a outra passa a ter menos intensidade, resultando numa construção intersubjetiva menos dicotômica, menos assimétrica entre nativos e imigrantes.

Estamos dizendo com isso que nas esferas públicas destradicionalizadas o espaço para uma visão de mundo homogênea e não questionada é muito limitado, de forma que a indicação de encaixar o colega nos grupos ensinada pelo professor, embora seja acatada na prática, parece ser contextada/confrontada pelos JNPOI no nível do discurso, o que, em última instância, pode contribuir para construção de avaliações mais críticas sobre as práticas de inclusão em direção a mudanças efetivas.

Jovchelovitch (2011) explica que a destradicionalização das esferas públicas não provém da autoridade, e sim dos argumentos que adquirem prevalência na comunicação, impondo aos interlocutores a necessidade de explicar a si mesmos e serem mutuamente responsáveis pelo que dizem. Nesse sentido, os argumentos que os JNPOI usam para explicar suas práticas junto aos colegas implicam exame e questionamento do que é dito, porque se sentem obrigados a uma interpretação mais ampla e justificadora de suas ações.

Sendo assim, é pela reflexividade propiciada pelos encontros entre nativos e imigrantes que os JNPOI vão encontrando novas estratégias simbólicas para dar sentido à realidade referente à escolarização regular dos colegas com deficiência intelectual no EM.

Nessa mesma linha de entendimento, Carter e Hughes (2005) esclarecem que a melhora nos resultados sociais dos jovens com deficiência requer esforços intencionais por parte dos educadores (mediadores) que, por sua vez, desempenham um papel proeminente na capacitação dos alunos em relação às habilidades necessárias para interagir de forma significativa com seus pares.

Nesse sentido, dar a resposta pronta ao colega, encaixá-lo no grupo sem considerá-lo como parceiro legítimo e não pensar sobre essas ações está longe de ser uma capacitação para desenvolver habilidades de interação significativa. Ao contrário disso, essas ações parecem fazer parte de uma regulação coletiva para a coexistência com a diferença. Por trás da maneira estandardizada e automatizada de perceber e reagir ao colega com diagnóstico de DI estão a defesa do equilíbrio coletivo e a redução do conflito experimentado no nível do grupo (JODELET, 2005). O conflito experimentado pelo grupo parece ser oriundo da constatação de que discurso e prática são incompatíveis. Ou seja, o grupo experimenta um conflito na medida em que o discurso não alcança a prática ou, pela mesma forma, a prática é incompatível com o discurso. Estamos dizendo com isso que a despeito de os agentes de inclusão reafirmarem, no nível do discurso, que seus colegas com DI são capazes e competentes para realizar suas atividades autonomamente e, por isso, deveriam ser ensinados a “chegar lá”, em lugar de receberem as respostas prontas; a maturidade dessas reflexões não apresenta correspondentes na prática de apoio realizada por eles, que, por sua vez, ressalta a insuficiência e a ideia de irrecuperabilidade.

Essa divergência entre discurso e prática encontra entendimento nos pressupostos teóricos defendidos por Jodelet (2005), segundo os quais há comportamentos que não encontram correspondentes verbais. De acordo com Jovchelovitch (2011), a partir da maneira como uma comunidade atua, como organiza suas práticas cotidianas e como estrutura seu modo de agir, podemos aprender muito sobre sistemas representacionais que permanecem não ditos na linguagem verbal. A linguagem é central, mas também o são os rituais.

Esses achados também remetem ao conceito de zona muda das RS (ABRIC, 2005). Estamos dizendo que os aspectos não manifestos nos discursos dos jovens e que transbordam na prática possivelmente consistem na zona muda das representações sociais, aquela região das representações que não é verbalizada, ou que é verbalizada como algo habitual e normal.

“Ela faz parte da consciência dos indivíduos, ela é conhecida por eles, contudo ela não pode ser expressa, porque o indivíduo ou o grupo não quer expressá-la pública ou explicitamente” (ABRIC, 2005, p. 22). Os elementos localizados nessa zona seriam os vinculados a avaliações e valores que aparecem como ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo (ABRIC, 2005) e por isso não viriam facilmente à tona, o que explica os discursos tão comumente baseados no politicamente correto.

Diante desse emaranhado de sentidos construídos na relação entre discurso e prática, vale lembrar que, para Vygotsky (1994), a lei genética do desenvolvimento começa em-si, torna para-os-outros e depois para-si. E nessa trajetória, o meio psicologicamente impregnado de sentido no qual o jovem com DI habita é determinante para a construção de uma personalidade e uma consciência de si (TOASSA, 2011).

Nesse contexto de proposições, a grande preocupação em relação ao apoio tutor é que ele pode ajudar a consolidar, para o jovem com diagnóstico de DI, o sentido de defeito atrelado à ideia de irrecuperabilidade, com isso estamos falando sobre o impacto do apoio inadequado. Supomos que tal condição não assegura o processo de compensação. Isso porque, a despeito de a base da formação dos processos compensatórios ser a tomada de consciência em relação ao próprio atraso, que leva ao doloroso sentimento de inferioridade, presumimos, porque nos apoiamos em Vygotsky (1994), que em torno dessa questão há uma complexidade muito maior, uma vez que a tomada de consciência é orientada por uma perspectiva relacional. Sendo assim, a base da tomada de consciência está na intersubjetividade.

Supomos que é na relação com os colegas de turma – aqueles que os revestem dos mais variados sentidos – que o jovem com diagnóstico de DI vai tomando consciência de si, do próprio defeito, sobretudo da capacidade ou incapacidade de superá-lo, de forma que o aspecto relevante nessa apreensão não é apenas a constatação do próprio defeito, mas a vinculação desse defeito à ideia de irrecuperabilidade ou não, à ideia de aptidão ou não aptidão para realizar as atividades escolares, que geralmente é tecida no cotidiano da comunidade escolar.

Por outro lado, suspeitamos que a tomada de consciência não esteja posta como uma condição estática e acabada, ela se constitui como um fenômeno em curso, já que a variedade de encontros que o jovem tem com os pares (e com suas respectivas representações), ao longo de sua carreira acadêmica, atualiza, para ambos (jovem com DI e seus pares), os sentidos em torno da questão de ser jovem com deficiência intelectual e integrar níveis mais elevados de ensino. Estamos dizendo com isso que os encontros são permeados por representações sociais,

e essas representações, de acordo com Jovchelovitch (2011), se constituem em formas híbridas que compreendem uma mescla de sistemas de saber, uma vez que não há local que possa sustentar pureza total no saber, pois não há contexto comunitário fechado em si mesmo.

Os argumentos que reunimos até aqui nos autorizam a dizer que o apoio tutor, como um dos elementos dessa variada rede de encontros possíveis, não facilita a luta, o atrito e o desafio, que são germinadores do processo de compensação. No entanto eles não representam a totalidade dos padrões interacionais vivenciados pelos jovens com diagnóstico de DI. Outras formas de apoio, simultaneamente, se entrelaçam a esta.

Na sequência, apresentaremos o sentido atribuído pelos agentes de inclusão a outro padrão relacional ao qual nomeamos de não oferta de apoio.

**Não oferta de apoio que assegura a normalidade** – alguns diálogos evidenciaram que os agentes de inclusão realizam uma forte crítica às interações que se fundamentam numa perspectiva protetora. De acordo com eles, essa forma de socialização pode manter o jovem longe de uma interação igualitária que lhe permita “desenvolver trajetórias de desenvolvimento” (DIAS, 2014, p. 22). Sustentados por essa compreensão, os jovens condenam a ação de oferecer apoio ao colega com DI, tendo em vista que essa prática seria um indicador do reconhecimento da incapacidade desse colega, conforme se pode inferir dos relatos abaixo:

Pesquisadora: Se a gente pudesse caracterizar como são os apoios que vocês oferecem aos colegas de turma que têm diagnóstico de DI, como vocês caracterizariam? É um apoio na medida da necessidade?

Nora: Eu acho que em questão de apoio, se a gente oferece, isso é muito relativo, porque a gente não corre muito atrás disso, e talvez eles precisem de mais apoio e não falem, e a gente também não pergunta, é um problema da relação mesmo.

Janaína: E assim... Eu já acho certo a gente tá disposto, mas não ficar... éeee (sic) tipo oferecendo o tempo inteiro. Eu já acho correto também não ficar oferecendo.

Melissa: Ah! Eu não sei como colocar isso, eeeehhh (sic) tipo a gente tá disposto a ajudar, mas... Ajudar não tem nenhum problema, mas ficar oferecendo o tempo todo, parece que fica protegendo demais e a pessoa começa a se acomodar com aquilo e você acaba reforçando que ela é incompetente, que ela tem algum problema.

Nos relatos dos jovens, fica evidente que a forma desejável de interação com colega que tem o diagnóstico de DI pressupõe não identificá-lo como incapaz, não enxergar nele um excedente que o faça destoar do padrão jovem típico. Nessa perspectiva, tal como se prevê para qualquer outro jovem integrante do segmento de ensino médio, julga-se que o jovem com DI deve ser estimulado a desenvolver a “autonomia cognitiva e a iniciativa nas tomadas de

decisão” (DIAS, 2014, p.136), sobretudo para o enfrentamento de situações futuras nos bancos universitários e nos ambientes de trabalho.

Ao longo do ensino médio, devem-se evitar atitudes de superproteção, deve-se evitar oferecer excesso de apoio àqueles que integram um tempo escolar mais rígido, de maiores exigências e maiores cobranças. Não oferecer apoio equivale a oferecer uma participação plena e árdua, não tutelada, não controlada, não protetora e compatível com a rigidez e o rigor comuns aos anos finais da educação básica, que tem como função preparar para um universo hostil e competitivo da vida real. Valorizam-se, portanto, os valores meritocráticos, conforme descritos nos relatos a seguir:

Pesquisadora: Então, nessa mesma linha de raciocínio de vocês, quem oferece ajuda, por que oferece?

Janaína: Eu acho que quem oferece talvez ache que a pessoa é incapaz de conseguir fazer sozinho. Talvez seja realmente boa vontade, mas talvez ache que ela não tenha aquela capacidade e tipo, esses alunos não vão ficar no ambiente escolar pro resto da vida, então, se aqui eles têm isso da gente ficar oferecendo apoio, apoio, apoio o tempo inteiro, eles realmente vão se acomodar e não vão ficar aqui pra sempre, então quando eles saírem, eles vão achar que todo mundo vai tá (sic) disposto a ajudar ele e não é assim.

Pesquisadora: Não? Não é assim?

Janaína: Uê, claro que não, eles vão sair daqui e enfrentar a competição do mercado de trabalho, faculdade, vida real. E não vai ter alguém oferecendo ajuda o tempo todo não, né? Melhor ir aprendendo logo por aqui mesmo.

Melissa: Realmente, porque quando a gente nega de oferecer ajuda pra eles, a gente tá se preocupando com a vida deles lá fora. (sic) Porque se a gente der esse apoio o tempo inteiro, e fora daqui? Como vai ser? Então, ele tem que já daqui se habituar com isso de fazer sozinho normalmente, igual a gente mesmo. Precisa ganhar pelos próprios esforços.

Com efeito, a lógica de não ofertar apoio ao longo do percurso pré-universitário é compatível com a lógica de preparar o soldado para guerra. O ensino médio equivale a um período de estágio no qual o jovem se fortifica para o futuro combate no universo individualista da sociedade capitalista. Isso porque, a despeito de sermos reconhecidamente dependentes uns dos outros, no âmbito escolar, sobretudo nos níveis mais elevados, predomina a ideologia de só prosperamos pela competição, pelo desenvolvimento autodidata e pelo extremo individualismo (DEMO, 2011).

O discurso que captamos contém grande preocupação já mencionada por diversos autores, segundo os quais nossa sociedade está tão impregnada de competição e individualismo que são escassos os espaços em que a colaboração e a cooperação figuram como prática preponderante (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012). De acordo com

Velho (1987), a contemporaneidade tem como marca registrada o individualismo, o consumismo e a competição. Branco, Manzini e Palmieri (2012) argumentam que, em face da globalização, perpetua-se o mito de que a felicidade se dá pelo consumo de bens cada vez mais sofisticados. “Todos desejam ser especiais, almejam estar à frente e acima dos demais, que são considerados como competidores a serem eliminados ou, no mínimo, desprezados num contexto onde o individualismo prevalece” (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012, p. 98).

Sob esse ângulo, o que os agentes de inclusão deixam entrever é que a competição, e com ela o desenvolvimento autodidata, deve converter-se em norma moral de convivência nos espaços escolares e ocupar lugar central também nos projetos de vida das pessoas com diagnóstico de DI que são concluintes da educação básica.

Reconhecemos, porque nos apoiamos em Demo (2011), que há necessariamente um nível individual da aprendizagem, e é necessário estudar sozinho, na subjetividade de cada um. É certo que a formação do sujeito exige a solidão consigo mesmo, no entanto há um nível necessariamente coletivo, visto que o sujeito só pode ser definido, vivido e desempenhado em sociedade. Em outras palavras, a vida exige-nos autonomia, mas essa autonomia é sempre socialmente dependente.

Nesse contexto de economia liberal, que abusa da competição individual, a aprendizagem é vista como esforço individual, disputando recursos escassos. Impera a ideia de que o sucesso de um implica o fracasso do outro. O vestibular consagra esse esquema porque se baseia no êxito individual contra todos (DEMO, 2011).

Presumimos que o sentido sobre ser jovem com diagnóstico de DI e ao mesmo tempo integrar níveis mais elevados de ensino é uma construção ainda em curso para os JNPOI, agentes de inclusão, de forma que esse conteúdo precisou ser ancorado em representações preexistentes, transferindo conceitos e imagens de outras redes de saberes para essa situação inédita.

Sendo assim, do interior de suas próprias realidades como aspirantes aos bancos universitários, os jovens agentes de inclusão buscam elementos explicativos para traduzir a experiência escolar dos colegas marcados pelo diagnóstico de deficiência intelectual que integram o mesmo segmento de ensino. Cria-se, assim, uma teoria ingênua em que não ofertar apoio equivale a reconhecer o jovem com diagnóstico de DI numa perspectiva de desenvolvimento típico, cujas exigências para essa fase da vida preveem o desenvolvimento

da independência autodidata para fins de ingresso no mundo capitalista, competitivo e individualista e, de fato, poucos apoios para o jovem com DI. Ao transferir o conceito sobre desenvolvimento típico para o jovem com desenvolvimento atípico, supõe-se que este último também não pode violar os valores do individualismo meritocrático, conforme se pode observar nos relatos abaixo:

Clara: Acho que por eles estarem na mesma fase da vida que a gente, a gente sabe as dificuldades, que as mesmas dificuldades que eles tem nesse aspecto a gente também tem. E que a gente sabe o contexto que eles estão e que sabe a dificuldade que nós temos, dificuldade numa matéria todo mundo tem, então todo mundo pode passar por aquilo, então eles também podem batalhar a parte deles um pouco sozinhos, né?

Janaína: E assim... Porque que (sic) eles não podem reprovar, e a gente pode?

Nora: Pois é, né?

Janaína: Eles têm capacidade de estudar, mas se eles também não quiserem nada com nada, igual qualquer outro aluno, e porque que (sic) um aluno pode reprovar e eles não? Eles também têm que ser desafiados, tem que ter esforço da pessoa, não é só ficar esperando do outro.

Há méritos nessa compreensão a partir da qual os interlocutores, por meio de diferenças e semelhanças, ampliam seu entendimento um do outro. No entanto uma das problematizações desse processo de ancoragem é que se por um lado o jovem com DI é visto dentro das exigências do desenvolvimento típico e valorizado como um jovem comum, minimizando com isso o estigma relacionado ao fenômeno da deficiência, por outro, retira-se desse sujeito toda possibilidade de ambivalência, anulando os elementos que o constituem como pessoa em “situação de deficiência” (TEPERINO; RIBEIRO; CARVALHO, 2016, p.15) que tem demandas peculiares no que se refere à rede de apoio interveniente.

Pesquisadora: Vocês se consideram agentes de inclusão? No sentido de serem apoiadores da inclusão dos colegas?

Artur: É que o meu ponto de vista em relação a eles é assim muito natural até. Às vezes a gente nem... Nem recorda assim que eles tem (sic) algum problema, alguma coisa ou passa por alguma situação, não. É mais assim tão automático.

Nora: Eu acho assim a partir do momento que você não difere, éee, (sic) tipo assim só de você pensar que não há diferença entre você e ele, que tá tudo igual, você já tá incluindo ele, incluindo ele entre aspas na normalidade.

Jodelet (2005) sustenta que esse modo de abordagem de um Outro diferente, consistindo em não observar nem sentir nele os elementos de um incômodo, apresenta afinidade com o mecanismo psicológico da denegação, que para transformar a presença que incomoda em coisa normal, avalia-se como quantidade desprezível qualquer aparência de anormalidade, tornando invisível o próprio sujeito, que fica recortado de seu contexto real.

Nossa compreensão reside na ideia de que pela longa trajetória de aproximação existente entre os jovens com desenvolvimento típico e seus pares com diagnóstico de DI, há um aumento gradual no âmbito das decodificações da realidade local e da inserção de ambos nesse contexto. Apoiador e apoiado ampliam a capacidade de leitura de um em relação ao outro, de modo que ambos atingem profundidade na compreensão sobre os problemas oriundos dessa realidade, a partir de uma lógica peculiar, conforme se observa no relato de Nora:

Nora: É por isso que eu falo, muitos professores que às vezes só estão duas vezes na semana com a gente não entendem quando a gente talvez possa negar ajuda. Fala: ahhh! Como assim, você não vai ajudar ele? Quando a gente nega ajuda nesses casos é porque a gente sabe que eles dão conta, é melhor que dar a resposta pronta, né? Não dar ajuda é visto como uma coisa ruim, mas muitas vezes não é com esse sentido de ser ruim, é pelo contrário, é no sentido de dizer, não... Vai, você consegue sim, vai e faz. Sei lá... Pode até não ser o jeito certo, era preciso debater mais quem (sic) a gente tá fazendo agora. Mas a gente conhece melhor sobre eles do que os professores que passam por aqui só às vezes. A gente tá com eles todo dia, as manhãs inteiras. No dia que eles estão tristes e no dia que estão felizes, na aula de história, de física e de matemática, no calor e no frio, no dia de prova e no dia de confraternização.

Nota-se que eles são capazes de produzir explicações causais dentro de uma lógica própria e avaliar sua própria implicação no que está acontecendo, além de estarem abertos à revisão por meio de práticas de argumentação e diálogo.

Na próxima seção discutiremos sobre o apoio regulador do comportamento.

**Apoio regulador de comportamento** – essa modalidade de apoio foi enfatizada anteriormente nos relatos dos jovens com diagnóstico de DI. Aqui, os agentes de inclusão explicam que essa modalidade de apoio constitui uma tentativa de regulação do comportamento dos jovens com diagnóstico de DI a fim de adequá-los às regras do contexto de escolarização regular, no segmento de ensino médio. Supomos, pelos relatos dos agentes de inclusão, que esse apoio constitui-se num mecanismo de controle disciplinar. No entanto, conforme já havíamos esclarecido anteriormente, o apoio regulador do comportamento é compreendido pelos jovens com DI como uma oportunidade de reflexão acerca do seu próprio ajustamento social.

Os agentes de inclusão fazem clara alusão à importância desse apoio para aqueles jovens cujas dificuldades significativas no controle do comportamento os impedem de acompanhar o ritual de escolarização regular proposto em sala de aula. Isso verifica nos relatos abaixo:

Clara: O apoio pro Júlio e os demais é mais quando eles estão com dificuldade em alguma atividade, ou dificuldade disciplinar, porque ele e alguns outros alunos aí têm muita dificuldade disciplinar de sentar, se acalmar, prestar atenção... É muito grande e isso varia muito do lugar onde ele fica localizado. É um problema pra eles e pra sala toda quando eles estão assim.

Artur: Exatamente!

Nora: Unhum!

Pesquisadora: Como assim? Conte-me como funciona isso?

Clara: Ele é muito amigo da Marcela, então quando ele tá daquele lado ele fica agitado. Aí quando a professora troca ele pra ele sentar ali do nosso lado, aí ele dá uma boa melhorada.

Artur: É. Quando ele senta ali perto da Clara!

Clara: É. Perto de mim... Aí eu fico assim: Jaime, presta atenção, olha pra frente. Tem que copiar isso daí, olha. Bora, (sic) para de conversar...

Pesquisadora: Então, Clara, você é como se fosse um apoio regulador do comportamento?

Clara: (Risos) éeee, é sim!

Melissa: Éeeee, é isso! (risos)

Artur: Totalmente! (risos)

Nora: É isso mesmo! (risos)

Clara: É... Aí ele faz a atividade, e também pra prestar atenção e tudo segue bem.

Pesquisadora: Mais alguém aqui é apoio regulador do comportamento?

Artur: Não... Assim... Às vezes a gente até tenta, mas a Clara é quem faz melhor essa função. Nem todo mundo ele aceita que fale com ele assim não. E o professor já sabe que é ela, já tem uma estratégia.

Verifica-se que o agente de inclusão que apoia o colega, regulando seu comportamento para uma forma socialmente aceitável, é ou não validado pelo jovem com DI. Isso remete à ideia de que nem todos os colegas são legítimos para oferecer o apoio regulador de comportamento. Esse apoio que ensina sobre as regras de condutas apropriadas tem grande relevância para o enfrentamento de diversas situações no cotidiano escolar, conforme declararam os jovens com diagnóstico de DI, no capítulo anterior.

Sobre as regras de conduta, Goffman (2011) defende que quando as pessoas entram na presença física imediata com as outras, elas se tornam acessíveis umas às outras de forma única. Sendo assim, surgem possibilidades de ser levado a estados de fala indesejados, de ofender e importunar através do uso de palavras, de transgredir certos territórios do Eu do Outro, de demonstrar descaso e desrespeito pela ocasião social. É nessa perspectiva, conforme Goffman (2011), que as regras da conduta face a face que prevalecem numa dada comunidade estabelecem a forma em que a cunião deve ocorrer e resulta em uma espécie de “paz do rei”, garantindo que as pessoas respeitarão umas às outras através do “idioma de respeito disponível” (GOFFMAN, 2011, p.143) e manterão seu lugar social e seus compromissos

interpessoais. As ofensas contra essas regras constituem impropriedades situacionais e são exemplos de desvios de conduta públicos. É nesse contexto de exigências normativas que o apoio regulador tem seu efeito. É ele quem ajuda a multiplicar e garantir o respeito na comunidade escolar.

Nessa mesma linha de entendimento, Buckley *et al.* (2006) ressaltam que comportamentos significativamente difíceis – contrários ao idioma de respeito disponível na comunidade – afetam a aprendizagem e as oportunidades sociais de um adolescente com DI e podem criar um estresse considerável para professores. Por outro lado, os adolescentes que conseguem se comportar de forma socialmente aceitável serão mais propensos a ter amigos, a ter uma vida social ativa e a ter sucesso no trabalho como adulto do que aqueles que não o fazem. Os autores defendem que o comportamento difícil ou perturbador é uma das principais causas da quebra dos estágios escolares convencionais. Essa compreensão também é expressa nos relatos dos jovens:

Janaína: Mas assim, a gente vê o Gabriel, o comportamento dele é bem diferente de outros alunos que têm a dificuldade intelectual, ele faz as coisas dele tudo muito sozinho e ele tem essa deficiência intelectual aí também e ele senta lá no fundo e, às vezes, ele vem pra frente só pra ajudar as meninas. Ele é muito educado.

Melissa: É mesmo, tadinho!

Artur: É verdade, e ele é muito independente.

Nora: Ele é uma gracinha assim, ele é responsável com as tarefas, educado com a gente, pega ônibus sozinho, ele é totalmente independente assim, não tem essas, essas...

Artur: Ele faz curso no Sesc [Serviço Social do Comércio], vai só, todo independente. Na sala, ele é como qualquer um de nós, não dá tipo alteração, sabe?

Nora: É mesmo!

Artur: Eu e ele, a gente é muito próximo. É dele que eu falei que eu tenho afinidade com ele, ele é um amigo pra mim.

Esses relatos nos permitem supor, porque nos alinhamos com a perspectiva de Demo (2011), que todo o processo de socialização busca a estabilidade social, sua previsibilidade e rotina. Interessa à sociedade o membro alinhado, que todo dia repete o mesmo dia, “não inventa moda, não se mete a inovar” (DEMO, 2011, p. 135). Precisamente porque pessoas e sociedades não se reduzem a isso – são caldeirões não lineares –, é mister fazer força nessa direção, cuidar do controle social, exigir obediência. E nessa perspectiva do controle e do ajustamento, o apoio regulador do comportamento tem sua importância junto ao jovem com DI, dentro do contexto de escolarização regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final dessa caminhada, o desejo de encerramento se mistura com o desencadeamento de novas inquietudes. Mesmo sabendo que a produção de uma conclusão é comum às produções acadêmicas, não temos, nesta tese, a pretensão de encerrar a discussão sobre a condição e a escolarização juvenil para os que têm o diagnóstico de DI, problemática cujas formulações no âmbito do debate e da literatura são muito escassas. Temos apenas o desejo de provocar novos questionamentos sobre as formas que toma a deficiência intelectual quando desembarca nos espaços dialógicos de jovens integrantes do ensino médio, assim como temos a pretensão de ter contribuído com novas produções metodológicas na perspectiva da Teoria do Núcleo Central, em função da proposta de reagrupamentos temáticos com elementos periféricos que teoricamente seriam descartados da análise prototípica.

A nomenclatura Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva foi inaugurada neste estudo para nomear os estudantes que já nasceram inseridos na era da pedagogia de orientação inclusiva e tiveram acesso, desde a pré-escola, a diversas formas de interação, a variadas informações e múltiplas consistências de vínculos com colegas que têm o diagnóstico de deficiência intelectual. Esses jovens chegaram ainda criança numa terra cuja linguagem é o respeito às diferenças, não necessitando fazerem grande esforço para aprender essa nova língua. Trata-se de um grupo cujo ingresso na escola regular tem data posterior à elaboração da Declaração de Salamanca (1994), que associada a outras matrizes documentais impuseram uma trajetória compulsória de convivência escolar entre jovens com desenvolvimentos típico e atípico, ambos nativos na pedagogia de orientação inclusiva.

Diante de tais condições, nossa pesquisa se fundamentou sob os seguintes questionamentos: essa geração de nativos que se desenvolveu numa cultura com valores morais e normas sociais diferentes da geração precedente estaria construindo novas estruturas de sentido sobre deficiência intelectual e sobre inclusão de jovens com diagnóstico de DI no ensino médio? E essas novas estruturas de sentido seriam capazes de orientar relacionamentos de cooperação mútuos entre os jovens com desenvolvimento típico e os jovens com diagnóstico de DI?

Para o entendimento dessas questões foi necessária a criação de um percurso com estratégias plurimetodológicas que combinou três estudos, os quais apesar de distintos, buscaram compreender a relação mútua entre o sentido atribuído à pessoa com deficiência intelectual e sua escolarização regular nos níveis mais elevados de ensino.

Apresentamos a seguir uma síntese articulada desses estudos.

Ao adentrarmos nas significações sobre deficiência intelectual construídas pelos JNPOI, constatamos a reunião de raciocínios e informações de origens diversas. Na base supostamente consensual entre os nativos, a deficiência intelectual é compreendida como dificuldades cindidas. Ou seja, na tentativa de definir o que é deficiência intelectual, os JNPOI o fazem reduzindo-a a diferentes tipos de dificuldades isoladas, relacionadas aos processos de linguagem, de pensamento, de memória e de raciocínio lógico. Os JNPOI desconsideram que no curso do desenvolvimento existam permanentes arranjos interfuncionais que podem levar a modificações no conjunto de funções, ou seja, no psiquismo como um todo. Nesse sentido, a deficiência intelectual se configura como o não memorizar, o não falar, o não saber, o não conseguir o que o modelo de normalidade faz, sabe e consegue.

Esse entendimento guarda estreita relação com as proposições da ciência do século XIX, as quais sugeriam a atomização do psiquismo, decompondo-o em elementos e ignorando sua natureza unitária e integral. Os nativos, portanto, jogam âncora no terreno firme desses conhecimentos científicos preexistentes para tentar fixar o objeto navegante. O objeto navegante (a deficiência intelectual) também é entendido como uma condição que precisa de ajuda, salientando com isso que o desenvolvimento humano se organiza em função dos intercâmbios sociais que se estabelecem com os pares. Essa compreensão de deficiência intelectual se coaduna com o modelo socioecológico de deficiência intelectual proposto pela AAIDD (2010), segundo o qual as limitações orgânicas se acentuam em face da ausência de apoio, de ajuda.

A despeito de a deficiência intelectual ser representada como uma dificuldade que precisa de ajuda, os nativos reiteram a normalidade dessa condição. Ser normal nesse caso equivale à ideia de que sua presença tornou-se habitual, rotineira e, por conseguinte, banal. Subjacente à representação de normalidade está o treinamento para não ver e não julgar o que há de excedente no jovem com diagnóstico de DI. Desta maneira, os JNPOI desenvolveram uma técnica social de regulação coletiva do comportamento e do discurso, uma espécie de acordo implícito, nomeado de respeito, que consiste em não observar, não ver, não julgar e nem sentir os elementos de incômodo da deficiência intelectual, anulando com isso a qualidade humana inerente ao jovem com tal diagnóstico.

Esse discurso de normalidade difundido entre os JNPOI esconde uma compreensão sobre deficiência intelectual ancorada no modelo médico de deficiência, que a caracteriza como um “estado de irreversibilidade”. Ou seja, a concepção subjacente a essa regra do

silêncio que gera uma regulação coletiva é a de que, por ser entendida como um defeito biológico e primário, inerente à natureza interna do jovem, a deficiência intelectual é considerada imutável, sendo assim, diante do estado irrecuperabilidade, só restam a compreensão, o respeito e a normalização da presença.

Contrapondo-se a essa base consensual alicerçada na ideia de desenvolvimento insuficiente e normalização da deficiência intelectual, os elementos e relatos do sistema periférico – lócus da transformação da representação, onde se encontra a influência das circunstâncias, dos momentos históricos e das negociações individuais entre quem representa e o que é representado – parecem dizer que a condição juvenil para os que têm o diagnóstico de DI, assim como para os que têm o desenvolvimento típico, é marcada por diferentes possibilidades de existência, indicando que o diagnóstico se cruza com características sociais e atributos pessoais. Esse pequeno grupo de JNPOI adentra nas contradições e imprecisões que o objeto jovem com DI comporta. Os significados reservados aos jovens com DI por essa parcela menor de JNPOI parecem ter sido construídos segundo diferentes condições de contato estabelecidas entre eles e seus pares e pressupõem que a deficiência intelectual se constitui de estabilidades e variações comuns a qualquer jovem. Isso demonstra que a condição juvenil para aqueles que têm o diagnóstico de deficiência intelectual é compreendida num *continuum* que vai de características como amoroso, gentil, espontâneo, honesto a outras como dependente, inocente, descontrolado e estranho.

Essa contradição entre núcleo central e sistema periférico sugere um pensamento peculiar, dinâmico e continuamente emergente, onde podem coexistir lógicas variadas, apontando para a ideia de que a representação social sobre deficiência intelectual tem sua suficiência lógica, própria do grupo que a constrói, permitindo inclusive a fusão de elementos díspares.

Supomos que a construção simbólica sobre a deficiência intelectual, na perspectiva dos JNPOI, está em curso, sugerindo um conteúdo representacional em delineamento, um retrato multidimensional do assunto. Isso porque as RS sobre a condição e a escolarização juvenil para os que têm o diagnóstico de DI implica a revisão de múltiplas representações, que se encontram interligadas mutuamente, como as da escola de ensino médio, as da juventude, as da deficiência, as da inclusão, as da exclusão, as do ingresso no ensino superior, as do agente de inclusão, as dos direitos universais, as da meritocracia, ou seja, todo esse sistema representacional é revisitado na presença desse outro. Há uma base histórica que é

pressionada a incorporar novos elementos; novos sistemas representacionais são convocados pelas novas informações oriundas da convivência diária com a alteridade.

Aquela diferença que até então era incompatível com a escolarização regular e com a aspiração aos bancos universitários precisa ser ressignificada em função daquilo que se evidencia no cotidiano relacional escolar. A realidade vivida remodela as representações sobre alteridade com DI. Esse Outro antes invisível precisa ser revisto no seu lugar de alteridade, que ocupa o mesmo lugar que desenvolve os mesmos projetos. Nesse sentido, a alteridade agora ameaça mais pela semelhança do que pela diferença. Há, portanto, um desalojamento do que se configurava como certeza, e as compreensões provisórias seguem confrontando a naturalização reconfortante. Os contornos da alteridade com DI vão sendo construídos nesse contínuo embate entre o novo, o irregular e a naturalização. Nesse processo, os afetos desempenham papel relevante na seleção das informações excedentes e das imprescindíveis. As representações sobre DI ganham corpo e encontram-se mediadas pelos afetos que o contato com este objeto desperta no contexto de escolarização regular no segmento de ensino médio.

Estamos dizendo com isso que o convívio com os pares com diagnóstico de deficiência intelectual é, sem dúvida, um dos meios a partir dos quais os JNPOI extraem material para interpretar e recriar o sentido de deficiência intelectual, no entanto as teorias científicas e as formas diluídas com que elas chegam aos seus interlocutores também preenchem zonas de incerteza. Nesse sentido, parte do conteúdo representacional expresso pelos JNPOI sobre DI está ancorado nas formas diluídas das proposições científicas, e outra parte está ancorada em elementos funcionais atuais, próprios das vivências, das condições variadas de contato com os colegas que têm o referido diagnóstico. Entendemos, portanto, que novas estruturas de sentido sobre DI vão integrando com novas significações os códigos preexistentes e resultando numa dinâmica de difícil apreensão. Daí porque o que apresentamos aqui é apenas uma tímida tentativa de fotografar uma cena que está em pleno movimento.

A despeito de a alteridade com DI ser reconhecida como faltante em relação ao que se espera do estudante que integra níveis mais elevados de ensino, sua escolarização no segmento de ensino médio é valorizada como justa, correta, como um direito, um dever, uma obrigação. Por conseguinte, nosso estudo parece reunir evidências de que os pioneiros nessa nova forma de relacionar-se com o tempo, com as tecnologias e as informações – os nativos na pedagogia de orientação inclusiva – apresentam um discurso mais aberto às novas formas

de existência e de convivência com as diferenças, uma vez que para eles incluir os jovens com DI nos níveis mais elevados de ensino *é importante, é bom, é fundamental, é essencial e revela respeito e igualdade.*

A inclusão do jovem com diagnóstico de DI no ensino médio está atrelada à ideia de justiça enquanto uma garantia óbvia que defende que o correto é viver numa forma de igualdade que assegura tudo para todos. Os JNPOI defendem a inclusão de jovens com DI no ensino médio a partir do princípio da justiça distributiva, entendendo que todos os seres humanos nascem iguais e, por isso, devem desfrutar dos mesmos direitos na sociedade, sem qualquer tipo de privilégio ou vantagem social. O lema defendido pelos JNPOI parece desconsiderar que promover a igualdade de oportunidades não é, de fato, dar o mesmo a todos, mas antes dar a cada um aquilo que lhe falta.

Os JNPOI colocam na mesma conta da inclusão de pessoas com deficiência intelectual outras reivindicações, apresentando com isso um discurso geral de proteção dos direitos das minorias. Esses discursos imprimem a marca identitária do grupo que os profere, indicando uma linguagem comum a algumas culturas juvenis contemporâneas, ligadas a certo tipo de “ativismo pró-inclusão”. Em outras palavras, se por um lado os JNPOI estão se apropriando e reconstruindo a realidade referente à inclusão escolar em um sistema simbólico diferente daquele construído por jovens de outras gerações, por outro, ao acolher as novidades legais do atual cenário de educação, eles dizem mais sobre si mesmos do que sobre o objeto que estão representando. Isso porque ao proclamarem esse sistema simbólico reafirmam a própria fluência no idioma do antipreconceito, ratificando também sua inserção no grupo dos que lutam contra o preconceito e a discriminação.

E nessa perspectiva da obrigatoriedade e da legitimidade da inclusão, a presença do jovem com DI é sentida como normal, ou seja, como coletivamente compreensível, mas inominável. Nessas condições, incluir passa a ser sinônimo de reiterar repetidas vezes a normalidade do jovem com diagnóstico de deficiência intelectual. Supomos que essa compreensão nega ao jovem com DI sua condição de diferente e pode ter impacto sobre a constituição da identidade, uma vez que ele precisa ser encaixado a todo custo numa normalidade de desenvolvimento inexistente até mesmo para aqueles com desenvolvimento supostamente típico.

Supomos que subjacente a essa representação social plenamente favorável à inclusão de pessoas com DI no segmento de EM está a busca por afirmar uma identidade compatível

com normas, princípios constitucionais, procedimentos jurídicos que condenam firmemente a expressão do preconceito e das atitudes discriminatórias.

Essa questão pode ser analisada à luz da seguinte compreensão: diante das mudanças em prol da inclusão social dos grupos minoritários e de toda a pressão por reconhecê-los em suas potencialidades, desenvolver-se como nativos na pedagogia de orientação inclusiva implica estarem atentos ao próprio discurso para que ele não coloque em xeque valores morais ou normas sociais reconhecidas pelo grupo ao qual pertencem ou desejam pertencer. Em outras palavras, os JNPOI estão sob o risco de julgamentos negativos, por parte de seus interlocutores, caso seu discurso contrarie as normas ou representações proeminentes no seu grupo de pertença. Essa representação, no entanto, nem sempre é coincidente com a prática de igual teor. Estamos dizendo que nem sempre que o reconhecimento do direito é constatado, as ações cooperativas são correspondentes.

Quanto ao conteúdo representacional exclusivo dos jovens com diagnóstico de DI, encontramos uma compreensão de ensino médio menos normativo. O significado de ensino médio, na perspectiva dos jovens com DI, ora se alinha ao discurso corrente entre os jovens com desenvolvimento típico – que o compreende como tempo escolar inflexível e exigente –, ora se alinha à própria biografia do jovem que o vivencia como tempo de flexibilidade e negligência em relação ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, o sentido de ensino médio como um tempo escolar de muitas cobranças se cruza com o sentido de ensino médio como tempo escolar de nenhuma exigência, como tempo de flexibilidade e progressão escolar automática. Sob essa ótica, os jovens expõem uma questão polêmica vivenciada nos níveis mais elevados de ensino: a previsibilidade e quase obrigatoriedade da sua progressão escolar.

Afinados com esse mesmo entendimento, os jovens com DI expressam críticas relevantes à natureza artificial e pouco significativa de suas participações no contexto de escolarização regular no ensino médio. Eles revelam incômodo em relação às ações dirigidas à manutenção da dependência. Sabemos que esse tema é recorrente na literatura, no entanto pouco se tem explorado essa temática na perspectiva dos próprios jovens com DI. Nesse âmbito, ao expressar tal insatisfação, o jovem demonstra ter internalizado uma representação social prospectiva acerca das próprias capacidades enquanto jovem integrante do segmento de ensino médio, o que o autoriza a contestar ações baseadas em atividades infantilizadoras e superficiais.

E por ter uma compreensão prospectiva sobre si mesmo, os jovens com DI veem no ensino médio uma promessa de ascensão social, de futuro melhor e de acesso aos bancos

universitários. As representações sociais sobre a escola de ensino médio é também valorizada pelos jovens com diagnóstico de DI por ser uma oportunidade de estabelecer vínculos de amizade e por meio deles integrar a agenda cultural comum aos jovens com desenvolvimento típico. Vale ressaltar que os jovens com desenvolvimento típico também entendem que a escola de ensino médio oportuniza para os jovens com DI o convívio social, a constituição de vínculos de amizade e a adequação à agenda cultural dos ditos normais.

Presumimos que esse conteúdo representacional se constrói no interior de uma rede de negociações entre narrativas individuais e comunitárias e resulta da ideia de que tanto para os jovens com desenvolvimento típico como para os jovens com DI o ensino médio pode representar a superação de uma dada condição.

Esses resultados também chamam atenção para o fato de que tal qual para o jovem com desenvolvimento típico a construção da subjetividade para os jovens com DI é negociada intersubjetivamente em encontros dialógicos e não dialógicos. Ou seja, a subjetividade resulta do entrelaçamento contínuo, dialético e dinâmico travado consigo mesmo e com os sujeitos que o representam das mais variadas formas, reafirmando o diagnóstico de incapacidade ou desafiando-o (AZEVEDO; CERQUEIRA, 2017), reconhecendo-o como a diferença que gera um problema a ser resolvido ou reconhecendo-o como a diferença que enriquece as relações plurais, ou mesmo não o reconhecendo.

Na última parte do nosso estudo, focalizamos o sistema relacional atado entre jovens com desenvolvimentos típico e atípico. Nesse contexto, nosso desafio – que talvez se configure no ineditismo e na maior contribuição desta tese – foi analisar a maneira como a comunidade escolar organiza suas práticas cotidianas e como estrutura seu modo de agir em relação aos jovens com diagnóstico de DI matriculados no segmento de ensino médio. Esse delineamento nos permitiu aprender sobre sistemas representacionais e, em particular, sobre sistemas representacionais que permanecem não ditos na linguagem verbal, mas se apresentam como práticas. As narrativas dos jovens com diagnóstico de DI e dos jovens com desenvolvimento típico sobre apoios ofertados aos pares com diagnóstico de DI fizeram emergir uma compreensão mais ampla sobre a relação com a alteridade, com o contexto escolar e com eles mesmos. Neste estudo, apreendemos inúmeras facetas de uma complexa rede de relações que se estabelece nesse nível de ensino, dentre as quais destacamos as seguintes:

*O apoio mútuo entre os pares da sala de recursos* é a forma prevalente de interação para os jovens com DI, ou seja, os jovens com diagnóstico de deficiência intelectual

estabelecem vínculos mais frequentemente com seus colegas que frequentam a sala de recursos que com os pares com suposto desenvolvimento típico, cujos encontros se restringem à sala de aula comum. Os encontros frequentes na sala de recursos, o modo peculiar como acontecem, a estratégia de matrícula que agrupa esses mesmos alunos também na classe comum inclusiva são elementos favorecedores dos intercâmbios sociais entre jovens com diagnóstico de DI e, por conseguinte, das alianças que se estendem para a sala de aula comum onde essas complexas redes de relações se consolidam. Esses relacionamentos são considerados mutuamente importantes para os jovens com tal diagnóstico e tendem à formação de grupos a partir dos quais emergem protagonistas representados como verdadeiros agentes de inclusão. A referência identitária com a sala de recursos faz com que eles formem entre si redes de solidariedade e de apoio mútuo, facilitando a formação de guetos de resistência e aconchego. A interação com os pares da sala de recursos parece marcar o início de um reconhecimento de si como sujeito legítimo. Por outro lado, a supervalorização dessa forma relacional como legítima e suficiente leva os jovens com desenvolvimento típico à isenção da obrigação de aproximar-se e de ofertar apoio aos colegas com diagnóstico de DI. Sendo assim, os agentes de inclusão aplacam o sentimento de negligência pela justificativa de que, para o colega com DI, relacionar-se unicamente com colegas de igual diagnóstico é suficiente para atender a suas necessidades de interação. Em outras palavras, nesse contexto supostamente democrático, onde o valor da igualdade é um dos pilares da organização social, a discriminação necessita ser justificada com argumentos percebidos como não preconceituosos. Sendo assim, a supervalorização da interação exclusiva entre os jovens com DI parece constituir-se num conjunto de argumentos não preconceituosos que justificam ações discriminadoras.

Vale ressaltar que agrupar-se preponderantemente com jovens que também são marcados pelo diagnóstico de DI dá a essa relação contornos particulares, no entanto não impede a entrada em outras estruturas intersubjetivas com jovens que tenham o suposto desenvolvimento típico. Sendo assim, outras formas de se relacionar menos frequentes, mas não menos importantes, vão se estruturando entre jovens com DI e seus pares com desenvolvimento típico. Uma delas é o *apoio afetivo/suplemento de autoestima*. Esse apoio é ofertado tanto pelos pares companheiros da sala de recursos como pelos pares com desenvolvimento típico. São apoios ofertados diante de situações desconhecidas com as quais se sentem confrontados e que geram grande mobilização afetiva pelo fato de precisarem trocar ansiedade por ações concretas. O apoio suplemento de autoestima/afeto renova para o jovem

com DI a significação sobre si. A tensão entre a atividade à qual está sendo confrontado e o suplemento de autoestima/afeto ofertado pelos colegas de classe fazem emergir uma renovação do conhecimento sobre si mesmo e sobre o cenário em que está inserido. O apoio suplemento de autoestima é um pré-requisito fundamental para garantir a sobrevivência social dos jovens com desenvolvimento atípico, facilitando sua travessia na vida diária acadêmica, no contexto de escolarização regular no ensino médio.

Vale ressaltar, no entanto, que os apoios geralmente *não resultam em laços de amizade*. Geralmente os apoios ofertados são mediados por interações superficiais nas quais o jovem com DI é inelegível ao cargo de amigo. Os jovens esclarecem que não aprenderam a ver o colega com diagnóstico de DI como um sujeito relacional e, portanto, elegível ao cargo de amigo. Ao contrário disso, aprendeu-se que o colega com diagnóstico de DI é frágil, precisa de cuidado e é incapaz de retribuir os benefícios que lhes são ofertados. Tal situação os impede de enxergar no colega com DI um provável parceiro de amizade, visto que a amizade presume reciprocidade e ganho mútuo. Nesse sentido, os agentes de inclusão parecem dizer que cuidam das necessidades e do bem-estar dos colegas com DI de maneira voluntária e humanista, porque se sentem naturalmente motivados a cooperar sem que para isso recebam quaisquer retribuições de volta. E por não receberem de volta, não haver reciprocidade, essa relação não se configura como vínculo de amizade.

Verificamos, no entanto, que a retribuição que os JNPOI aguardam está na possibilidade de integrar a lista dos bons, dos humanos e dos caridosos que não fogem à obrigação cristã de apoiar seu semelhante a qualquer custo – demanda subliminarmente imposta na cultura do antipreconceito e comum à linguagem dos JNPOI. Nesse caso, a retribuição é a própria afirmação identitária com o grupo de nativos na pedagogia de orientação inclusiva, cujo lema consiste em condenar firmemente a expressão do preconceito e das atitudes discriminatórias.

A realidade em torno da questão dos apoios não está posta de forma estática. Ao contrário disso, ela é esculpida, entre outros aspectos, em função das variações de contato e das variações inerentes a cada interlocutor envolvido. Sendo assim, é comum a oferta de apoio para *aquele com quem se tem afinidade*, com quem se tem interesses em comum, com quem se compartilha formas de pensar e agir, em quem se confia, com quem nos achamos parecidos, com aqueles cujos saberes nós valorizamos e consideramos legítimos. O apoio por afinidade é uma compreensão que remete à ideia de que nos aproximamos daqueles com quem temos certas semelhanças, certa compatibilidade, certas conformidades. Aproximamo-

nos daqueles que são como nós. As características pessoais que se cruzam com o diagnóstico de deficiência intelectual vão compor o perfil do jovem. Esse perfil, por sua vez, pode ou não ser semelhante ao de seus colegas de turma, gerar ou não afinidade entre eles e, por conseguinte, pode ou não favorecer a formação de vínculos com seus pares.

Nessa mesma linha de raciocínio, *há atributos pessoais que predisõem ao recebimento de apoio*. A partir dessa lógica, o jovem mais extrovertido tem vantagem sobre os mais ensimesmados. A capacidade individual de cada um torna-se o foco exclusivo da problemática. Ou seja, a inabilidade inata é ressaltada em detrimento da inabilidade do contexto social para abordá-lo e apoiá-lo. Essas ponderações evidenciam um ponto alto sobre a interação entre os pares nesse segmento de ensino, qual seja: o fato de que à medida que os estudantes entram na adolescência, novas exigências se interpõem na perspectiva da comunicação, tornando o convívio social mais complexo em função da necessidade de discernir e interpretar pistas sociais que não são facilmente traduzíveis, já que a comunicação se estabelece com base na linguagem inferencial e figurativa.

Em função dessa complexidade na compreensão das pistas sociais, outra forma de apoio ganha relevância para os jovens com diagnóstico de DI: é o *apoio regulador do comportamento*, ofertado quando o colega identifica nos jovens com diagnóstico de DI ações incompatíveis com a conduta acadêmica desejada nos níveis mais elevados de ensino. Esse apoio ganha forma de intervenção verbal, impondo limites e ressaltando, conforme Luria (2006), o papel da avaliação social sob a influência da qual a autoavaliação se estrutura. Presumimos que, sob a influência dos julgamentos dos colegas (com desenvolvimento típico ou atípico), os jovens com DI são capazes de formular seus próprios julgamentos sobre si e de se encaminhar para o desenvolvimento de habilidades sociais compatíveis com o contexto. Esse tipo de apoio é valorizado pelo jovem com DI como uma oportunidade de reflexão sobre seu próprio ajustamento social, resultando em autoanálise acerca das próprias condutas no contexto de escolarização regular. Entendemos que o apoio regulador do comportamento pode funcionar como ampliação do repertório sobre habilidades sociais e sobre padrões relacionais de contexto-dependentes. Podem também funcionar como base para tomada de consciência de suas ações e, por consequência, para formação de processos compensatórios. Embora se constitua num mecanismo de controle disciplinar, esse apoio facilita o acompanhamento do ritual de escolarização regular proposto em sala de aula. Essa modalidade de apoio ajuda a multiplicar e garantir o “idioma de respeito disponível” (GOFFMAN, 2011, p. 143) na comunidade escolar.

Outra forma de apoio amplamente utilizada, mas igualmente censurada pelos jovens com desenvolvimento típico, é o *apoio paraprofissional/tutor*. Nos relatos de jovens com diagnóstico de DI e dos jovens com desenvolvimento típico, pudemos entender questões relevantes acerca do apoio paraprofissional/tutor. O apoio tutor, que pode ser oferecido tanto pelo colega agente de inclusão como pelo monitor, é da ordem da assistência, da proteção, do amparo e do abrigo, é um apoio que dá a garantia da constância e da regularidade e preserva o jovem com DI das turbulências comuns e necessárias a uma vida jovem adolescente. Além disso, essa modalidade de apoio pode constituir uma barreira à formação de amizade entre pares, já que a tendência é de que os jovens interajam mais com esses adultos do que com os pares. Esse tipo de apoio insere o jovem com DI numa contínua zona de conforto e estabilidade e constitui um entrave ao seu desenvolvimento, uma vez que impede a controvérsia, a ruptura, a turbulência e o conflito, prováveis promotores de movimento e transformação.

Os jovens agentes de inclusão ressaltam que, embora o apoio tutor seja uma técnica socialmente transmitida e legitimada na comunidade escolar, o comportamento estereotipado é reproduzido sem que se perceba, havendo certo automatismo na reprodução desse conjunto de regras adequadas ao saber viver com (JODELET, 2005) pessoas com deficiência intelectual no contexto de escolarização regular. A grande questão em torno da oferta de apoio é encontrar o caminho do meio.

Se por um lado o apoio tutor é criticado, busca-se no polo oposto a solução, qual seja: *a não oferta de apoio que assegura a normalidade* como tentativa de negar os excessos da superproteção, em busca do caminho do meio. Nessa modalidade os jovens condenam a ação de oferecer apoio ao colega, uma vez que tal prática seria um indicador do reconhecimento da incapacidade do mesmo. Essa compreensão evidencia que a forma desejável de interação com colegas com DI pressupõe não identificá-lo como pessoa com deficiência, portanto, não enxergar nele excedente que o faça destoar do padrão de jovem típico. Sendo assim, eles devem ser estimulados a desenvolver a “autonomia cognitiva e a iniciativa nas tomadas de decisão” (DIAS, 2014, p. 136), sobretudo para o enfrentamento de situações futuras nos bancos universitários e nos ambientes de trabalho. Não oferecer apoio equivale a oferecer uma participação plena e árdua, não tutelada, não controlada, não protetora, compatível com a rigidez e o rigor comuns aos anos finais da educação básica que tem como função prepará-lo para um universo hostil e competitivo da vida real. Está em jogo a ideia de que embora nosso bem-estar e nossa possibilidade de desenvolvimento estejam indissociavelmente ligados à

vida do outro, impera no universo escolar uma doutrina de que só prosperamos pelo êxito individual contra todos.

Justamente porque se estruturam nesse solo comunitário, não é de se estranhar que os jovens com DI valorizem a não necessidade de receber apoio. Sendo assim, os jovens com DI ressaltam uma forma de apoio ofertada por eles mesmos: *o apoio ofertado pelo próprio jovem com DI*. Em outras palavras, em lugar de se perceberem como alvo de apoio, os jovens com DI se autodenominaram prestadores de apoio. Eles reconhecem a própria dificuldade, mas sentem-se constrangidos em ter de falar sobre sua deficiência enquanto incapacidade, e, por conseguinte, sobre a necessidade de pedir ajuda dos colegas em função de tal incapacidade. Eles expressam insatisfação com a vinculação do referido diagnóstico à imagem de uma condição incapacitante. Ser o prestador de apoio faz desencadear uma complexa tentativa de reafirmar a própria normalidade por meio da comparação de si com a alteridade que é representada como inferior a eles, que tem mais impedimentos que eles. A imagem que eles têm de si está ligada à imagem do grupo ao qual julgam pertencer (o grupo daqueles com desenvolvimento típico), o que os conduzem a defender com eles a norma vigente na comunidade escolar, ou seja, aquela que condena a expressão do preconceito e das atitudes de discriminação por meio de ações altruístas de apoio aos menos favorecidos.

Com base nos argumentos que trouxemos até aqui supomos de que a presença do jovem com diagnóstico de deficiência intelectual, nos espaços acadêmicos mais elevados de ensino, historicamente reservados aos ditos normais, inaugurou um novo fluxo de representações sociais fundamentado no desejo de justiça, igualdade, respeito às diferenças, porém de busca da normalização da deficiência. Estamos dizendo com isso que o sentido sobre ser jovem com diagnóstico de DI e ao mesmo tempo integrar níveis mais elevados de ensino é uma construção ainda em curso para os JNPOI, agentes de inclusão, de forma que esse conteúdo precisou ser ancorado em representações preexistentes, transferindo conceitos e imagens de outras redes de saberes para essa situação inédita. Sendo assim, do interior de suas próprias realidades (supostamente normais) como aspirantes aos bancos universitários, os jovens agentes de inclusão buscaram elementos explicativos para traduzir a experiência escolar dos colegas marcados pelo diagnóstico de deficiência intelectual que integram o mesmo segmento de ensino.

Uma das problematizações em torno dessa ancoragem na normalização é que se por um lado o jovem com DI é visto dentro das exigências do desenvolvimento típico e valorizado como um jovem comum, minimizando com isso o estigma relacionado ao

fenômeno da deficiência; por outro, retira-se dele toda possibilidade de ambivalência, anulando os elementos que o constituem como pessoa em “situação de deficiência” (TEPERINO; RIBEIRO; CARVALHO, 2016, p. 23) que tem demandas peculiares no que se refere à rede de apoio interveniente.

Nesse sentido, o reconhecimento de que o jovem com DI tem direito à escolarização regular é constatado, mas nem sempre a ação com o propósito de impulsionar novos ciclos de desenvolvimento é correspondente. Os apoios estão estruturados num *continuum* que vai do não ofertar ao ofertar apoio tutelado. Ainda assim, podemos afirmar que o estar com o outro social no ensino médio tem desdobramentos importantes na vida do jovem com DI.

O grupo social (incluindo aí os jovens com desenvolvimentos típico e atípico) nessa faixa etária é de grande importância para que os jovens com DI permaneçam nesse espaço de aprendizagem, de desenvolvimento e de participação.

Subjacente a essa forma multifacetada de representar e agir em relação ao jovem com diagnóstico de DI está a marca identitária de um grupo jovem fluente no idioma do antipreconceito. Esses jovens compartilham uma língua de respeito às diferenças e tudo o que ela carrega em termos de identidade, representações, emoções e práticas culturais. Deste modo, o idioma do antipreconceito é o denominador comum a partir do qual emergem as identidades dos JNPOI, diferenciando-os de outras comunidades linguísticas. Trata-se de uma representação jovem que, ao mesmo tempo que se transforma, afirma um campo comum e homogêneo, imprimindo a marca identitária do grupo que a constrói, sobretudo exibindo a dinâmica de novos significados em curso. Nesse sentido, a tese apresenta o retrato de uma comunidade escolar, assim como um panorama sobre o que está sendo germinado para o futuro, no que se refere à inclusão escolar de pessoas com diagnóstico de DI.

#### Novas indagações

Acreditamos que o desejo inicial de analisar representações sociais sobre DI, sobre inclusão desses jovens no ensino médio e caracterizar suas formas de apoio – que dizem muito sobre como a acessibilidade a esses espaços de pertencimento está acontecendo – foi satisfeito. No entanto, ao longo desse mergulho nas relações intersubjetivas entre os JNPOI, outras indagações se interpuseram dando-nos indicadores da necessidade de novas aproximações que não foram abordadas nesta tese em função dos nossos objetivos, do recorte metodológico, bem como do tempo escasso. Falamos do desafio de promover estudos interventivos que deem atenção aos processos de capacitação para os jovens com DI, para

seus pares e seus monitores, com vistas a encorajá-los a construir relações mais maduras, recíprocas e promotoras de desenvolvimento mútuo.

Nossa compreensão reside na ideia de que pelo aumento gradual no âmbito das decodificações sobre a realidade da inclusão de jovens com DI no âmbito do ensino médio, apoiador e apoiado ampliam suas capacidades de leitura, de modo que ambos atingem profundidade na compreensão de seus problemas, são capazes de produzir explicações e avaliar sua própria implicação no que está acontecendo, além de estarem abertos à revisão por meio de práticas de argumentação e diálogo. No entanto são raros os momentos em que esses diálogos acontecem mediados por um adulto que se posicione de maneira neutra, não normativa, capaz de acolher diálogos contraditórios e transcender a lógica do apoio por benevolência, do treinamento para não ver o excedente de imperfeição que há no Outro. É nosso interesse promover intervenções dessa natureza em outros espaços para contribuir, aprofundar e somar ao presente estudo.

Presumimos que nossas descobertas contribuem e ampliam a literatura, fornecendo esclarecimentos aos campos da educação, da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social e às famílias de jovens em situação de deficiência no que se refere à dinâmica das relações entre estudantes com DI e seus pares no segmento de ensino médio, bem como sobre situações que incentivem ou reprimam tais interações nesse nível de escolarização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC: AAIDD, 2010.
- AAMR – Associação Americana de Retardo Mental. **Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio**, 2002. 10. ed. Tradução Magda França Lopes, Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S.; OLIVEIRA, Denise C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos C. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- \_\_\_\_\_. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, Denise C.; CAMPOS, Pedro Humberto F. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34. Coleção Memória Social.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AL-KANDARI, Hayfaa Yousif. High school students' contact with and attitudes toward persons with intellectual and developmental disabilities in Kuwait. **Australian Social Work**, v. 68, n. 1. 2015. p. 65-83.
- ALMEIDA, Ângela Maria O. Abordagem societal das representações sociais. In: **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2011.
- \_\_\_\_\_.; SANTOS, Maria de Fátima S.; TRINDADE, Zeide. **As práticas sociais como objeto de estudo: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas**. Trabalho apresentado no VIII Simpósio da ANPEPP, Serra Negra, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. In: **Psicologia da Educação, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação PUC - SP**, n. 14-15, 2002.
- ANDRADE, Erika. **O fazer e o saber docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Retardo mental. In: American Psychiatric Association. **DSM V TR: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 71-80.
- ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: Por quê? In: CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez; MAIA, Carla L. (Org.). **Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos, currículos**. Belo Horizonte: UFMG, p. 53-72, 2014.

ARRUDA, Ângela. Representações sociais e movimentos sociais: grupos ecologistas e ecofeministas do Rio de Janeiro. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denise Cristina. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 71-86.

\_\_\_\_\_. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: dinâmicas e redes. In: \_\_\_\_\_. **As representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat PUCPR, 2014. 399 p.

\_\_\_\_\_. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge; MENDES, Felismina; LOPES, José (Org.). **As representações sociais nas sociedades em mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARTHI. Representing mental illness: a case of cognitive polyphasias. **Papers on Social Representations**, v. 2, p. 5.1-5.26, 2012.

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

\_\_\_\_\_.; CERQUEIRA, Teresa Cristina S. Representações sociais da deficiência intelectual e os nativos na pedagogia de orientação inclusiva. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; QUEIROZ, Norma Lúcia N. (Org.). **Contribuições das representações sociais e da subjetividade nos múltiplos contextos da educação**. Curitiba: CRV, 2017. p.13-26.

BARBATO, Silviane; CAVATON, Maria Fernanda F. A mediação do desenho na construção da escrita da criança. In:\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Humano e Educação**. (Org.) Contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju - SE: Universitária Tiradentes Unit, 2016.

BARBOSA, Sinaldo L. Redes sociais e agendamento do jornalismo. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. In: XVI CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 15 a 17 mai. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2003.

BARREIRO, Alicia. The ontogenesis of social representation of justice: personal conceptualization and social constraints. **Papers on Social Representations**, v. 22, p. 13.1-13.26, 2013.

BEST, Steven; KELLNER, Douglas. Contemporary youth and the postmodern adventure. **The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies**, [S.l.], n. 25, p. 75-93, 2003.

BEZERRA, Giovani F.; ARAÚJO, Doracina Aparecida C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. In: **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 277-302, Belo Horizonte, 2011.

BINS, Kátiuscha Lara G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação, Porto Alegre. 2013.

BOCK, Ana Mercês B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos do Cedes**, v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BRANCO, Ângela Maria U. A. Cooperation, competition and related issues: A co-constructive approach. In: VALSINER, Jaan (Org.). Child development within culturally structured environments. **Construction of Psychological Processes in Interpersonal Communication**, v. 4, p. 181-205, Norwood, NJ, EUA: Ablex Publishing, 1998.

\_\_\_\_\_.; MANZINI, Raquel G. P.; PALMIERI, Marilicia W.A. Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. In: BRANCO, Ângela Maria U. A.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. (Org.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 95-123.

\_\_\_\_\_.; VALSINER, Jaan. Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. **Psychology and Developing Societies**, v. 9, n. 1, 1997. p. 35- 64.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencao pessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2013.

BRUNER, Jerome. Prefácio. In: LURIA Alexander R. **A mente e a memória**, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BUCKLEY, Sue *et al.* A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parentes and teachers. **Down Syndrome, Research and Practice**, v. 9, n. 3, p. 54-67, 2006.

CAMARANO, Ana; MELLO, Juliana. Introdução. In: CAMARANO, Ana (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p.13-28.

CAMARGO, Brígido V.; JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p.513-518, 2013.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

CARNEIRO, Maria Sylvania. **Adultos com síndrome de Down**. A deficiência mental como produção social. Campinas: Papyrus, 2007.

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

CARRANO, Paulo. **Os jovens e a cidade**. Identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas. Rio de Janeiro: FAFERJ – RJ. 2002.

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

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

CARTER Erik W.; HUGHES, Carolyn. Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: effective interventions. **Research & Practice for Persons with Severe Disabilities**, v. 30, n. 4, p. 179-93, 2005. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.577.4284&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

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

\_\_\_\_\_.; MACIEL, Diva Maria M. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

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

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAVALCANTE, Daniel Cesar M. *et al.* A representação social construída por licenciandos acerca do curso de física. **Scientia Plena**, v. 5, n. 8, 2009. Disponível em: <<http://www.scientiaplena.org.br/082702-1>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

CID-10. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CLÍMACO, Júlia C. Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. **Ser Social**, Brasília, v. 12, n. 27, p. 214-232, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/347208444/Climaco-2010-Direitos-humanos-invisibilidade-e-educacao-especial-pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

COELHO, Cristina M. M. Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, jan./jun. 2003.

COUTINHO, Luciana G. **Da metáfora paterna à metonímia das tribos**: um estudo psicanalítico sobre as tribos urbanas e as novas configurações do individualismo. 2003. Disponível em: <<http://www.rubedo.psc.br/Artigos/tribos.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Declaração Internacional de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Canadá OPS/OMS – 6 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.declarationmontreal.com/docs/declarationportugais.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida P. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELMONDEZ, Polianne; NASCIMENTO, Wanderson Flor. Sujeitos da diversidade. In: PULINO, Lúcia Helena C. Z. *et al.* (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Biblioteca Educação, Diversidade e Direitos Humanos, v. I, Paralelo 15, 2016.

DEMO, Pedro. Conhecimento e aprendizagem não linear. In:\_\_\_\_\_. **Complexidade e aprendizagem**. A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2011.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DIAS, Sueli de S. **A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual?** Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da psicologia dialógica. 2014. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – UnB, 2014. 201 p.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. Inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual: linguagem e construção de sentido. In: BRANCO, Ângela Maria U. A.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. (Org.). **Diversidade e cultura da paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, Marília, abr./jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Deficiência intelectual e o desenvolvimento da subjetividade: implicações para o contexto escolar. In: MACIEL, Diva Maria A. **A ciência do desenvolvimento humano**: desafios para a psicologia e a educação, Curitiba: Juruá. 2014. p. 111-144.

DICKENS, Charles. **Um conto de duas cidades**. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

DI GIACOMO, Jean-Pierre. Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, v. 1, n. 1, 1981. p. 397-422.

DOISE, Willem. Debating social representation. In: BREAKWELL, Glynis M.; CANTER, David V. **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2003.

DOMINGUES, Geisel Karen; ALMEIDA, Inês Maria Z. P.; CERQUEIRA, Teresa Cristina S. Transgressão e criatividade em sala de aula. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 18, n. 2, ago. 2013.

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

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**. Um estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EISENBERG, Nancy; MUSSEN, Paul Henry. **The roots of prosocial behavior in children**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ELEJABARRIETA, Fran. The mask of the real – Discussion of jost. **Ongoing Production on Social Representantion**, v. 1, n. 2-3, p.130 -136, 1992.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.) **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, v. 10. **Série Pesquisa**, 2005.

GDF – Governo do Distrito Federal. Portaria n.º 38, de 7 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a modulação do Cargo de Técnico de Gestão Educacional – Especialidade Monitor da Carreira Assistência à Educação, nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 8 fev. 2013. p. 5-6. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/portaria\\_38\\_7jul13.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/portaria_38_7jul13.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2015.

GDF – Governo do Distrito Federal – Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Planejamento de Inspeção de Ensino – Gerência de Estatística. **Censo escolar 2014. Rede Pública. Publicações da SEEDF**. Brasília. DF, 2014. Disponível em: <[http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=4521](http://www.se.df.gov.br/?page_id=4521)>. Acesso em: 7 dez. 2014.

GDF – Governo do Distrito Federal. Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação. Coordenação de Supervisão, Normas e Informação do Sistema de Ensino. Diretoria de Informações Educacionais. 22/12/2015.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas. 1999.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj. 2001.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

\_\_\_\_\_. **Rituais de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOMES-MACHADO, Maria Luiza; CHIARI, Brasília Maria. Estudo das habilidades adaptativas desenvolvidas por jovens com Síndrome de Down incluídos e não incluídos no mercado de trabalho. **Saúde e Sociedade** [online], v. 18, n. 4, 2009, p. 652-661. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902009000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400009&lng=en&nrm=iso)>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400009>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GOULD, Jay Stephen. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

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

GUI, Roque Tadeu. Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 3, n. 1, 2003.

GUIMELLI, Christian. Transformação das representações sociais, novas práticas e esquemas cognitivos de base. In: GUIMELLI, Christian. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 171-198.

HOFFMAN, Martin L. Empathy, social cognition and moral action. In: KURTINES, William. M.; GEWIRTZ, Jacob L. (Org.). **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 275-301.

\_\_\_\_\_. **Empathy and moral development**. Implications for caring and justice. Cambridge University Press. 2000.

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

KASSAR, Mônica C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. Tradução.

\_\_\_\_\_. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_.; MOSCOVICI, Serge. Les représentations sociales dans le champ social. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, v. 3, p. 285-288, 1990.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, Ângela (Ed.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 69-82.

\_\_\_\_\_. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-33.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e a diversidade do saber. In: \_\_\_\_\_. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o tratamento da estigmatização na saúde mental. In: \_\_\_\_\_. **Representações sociais e mundos da vida**. Edição de Nikos Kalampalikis. Tradução de Lilian Ulup, Fundação Carlos Chagas, Curitiba: PUCPRESS, 2017.

KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris. Sociocultural theory and education of children with special needs: from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. (Org.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

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

- LEÃO, Geraldo. Entre a escola desejada e a escola real: os jovens e o ensino médio. In: CARRANO, Paulo; FÁVERO, Osmar (Org.). **Narrativas juvenis e espaços públicos: olhares de pesquisas em educação, mídia e ciências sociais**. Niterói: Editora da UFF, 2014.
- LEONTIEV, Alexis N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUCKASSON, Ruth *et al.* **Mental retardation: definition, classification and systems of supports**. 9. ed. Washington: AAMR, 1992.
- LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.
- LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A mente e a memória**, São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MADEIRA, Felícia R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. In: CAMARANO, Ana (Org.). **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-170.
- MADUREIRA, Ana Flávia A.; BRANCO, Ângela Maria U. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora (Org.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 90-109.
- \_\_\_\_\_. A noção de sujeito na ciência psicológica: Linguagem e constituição da subjetividade em discussão. In: GONZALES REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 127-153.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.
- MAFFEZOL, Roberta R.; GÓES, Maria Cecília. Jovens e adultos com deficiência intelectual: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais atividades. In: FÁVERO, Osmar *et al.* (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva – Reunião da ANPED**, Brasília: Unesco, 2009. p. 141-157. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MANZINI, Raquel G. P. **Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva e adultos e crianças**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- MARGULIS, Mário. Juventud: uma aproximación conceptual. In: BURAK, Solum D. (Comp.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago, Costa Rica: LUR Libro Universidad Regional, 2001. p. 41-56.
- MARKOVÁ, Ivana. **Diálogos e representações sociais**. As dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar.** Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo.** Santiago: LOM, 2007.

MELLO, Suely A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação.** Seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

MERTEN, Thomas. O teste de associação de palavras na psicologia e psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, v. 4, ano X, p. 531-541, 1992.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

\_\_\_\_\_.; COIMBRA JÚNIOR, Carlos Eduardo A. (Org.). **Antropologia, saúde e envelhecimento.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MOLINER, Pascal. Les conditions d'émergence d'une représentation sociale. In: \_\_\_\_\_. **Images et représentations sociales.** Grenoble: PUG, 1996. p. 33-48.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris: PUF, [1961] 1978.

\_\_\_\_\_. Des représentation collectives aux représentation sociales. In: JODELET, Denise (Ed.). **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989. p. 62-86.

\_\_\_\_\_. The history and actuality of social representations. In: FLICK, Uwe. (Ed.) **The psychology of the social.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 209-247.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-33.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das minorias ativas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓBREGA, Sheva M.; COUTINHO, Maria da Penha L. O teste de associação livre de palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha L. (Org.). **Representações sociais: abordagem interdisciplinar.** João Pessoa: Universitária – UFPB, 2003.

NOWICKI, Elizabeth A.; BROWN, Jason; STEPIEN, Magdalena. Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. **Journal of Intellectual**, v. 58, part. 4, p. 346–357, apr. 2014. Disponível em: <<https://www.deepdyve.com/lp/wiley/children-s-thoughts-on-the-social-exclusion-of-peers-with-intellectual-PDqT3hH1Vi>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

NOVAES, Adelina. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas da subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, abr-jun 2015, p.100-115.

NUNES, Ana Ignez B.; SILVEIRA, Rosemary do N. **Psicologia da aprendizagem.** Processos, teorias e contextos. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

OMOTE, Sadan. Inclusão e a questão das diferenças na educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 251-272, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br.>>. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10589/10117>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2016.

PALMIERI, Marlícia W. A. **Cooperação, competição e individualismo: uma análise microgenética de contextos de desenvolvimento na pré-escola**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PAN, Mirian Aparecida S. G. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PEREIRA, Cícero R.; VALA, Jorge. A legitimação da discriminação em diferentes contextos normativos. In: TECHIO, Elza Maria; LIMA, Marcus Eugênio O. (Org.). **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal**. Brasília: Technopolitik, 2011.

PEREIRA, Marcos E.; DANTAS, Gilcimar S.; ALVES, Marcus V. Estereótipos, automatismos, controle e identificação de armas em diferentes contextos: resultados preliminares. In: TECHIO, Elza Maria; LIMA, Marcus Eugênio O. (Org.). **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal**. Brasília: Technopolitik, 2011. p.77-105.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Queiroz Editor Ltda. 1984.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. 254 f.

\_\_\_\_\_. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2014.

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

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semiovicht Vigostki no Brasil – repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2010. 259 f.

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

RIZZINI, Irene; MENEZES, Cristiane D. **Crianças e adolescentes com deficiência mental no Brasil: um panorama da literatura e dos dados demográficos**. Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-RIO, 2010.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

ROSE, Diana *et al.* Questioning consensus in social representations theory. **Papers on Social Representations**, v. 4, n. 2, p. 150-155, 1995.

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

ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. Cap. I, 3, p. 39-46. In: MOREIRA, Antonia S. P.; OLIVEIRA, Denize. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: A. B Editora, 2000.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SAKKI, Inari; SALMINEN, Minttu. Stability and change in the representations of female politicians in Cameroon. **Papers on Social Representations**, v. 24, p. 4.1-4. 28, 2015.

SAMPAIO, Leonardo R.; CAMINO, Cleonice P.; ROAZZI, Antonio. Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. **Psicologia Ciência e Profissão** [online], v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

SANTOS, Maria de Fátima S. A teoria das representações sociais. In: ALMEIDA, Leda Maria (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: Universitária da UFPE/UFAL, 2005.

\_\_\_\_\_.; ACIOLI NETO, Manoel L.; SOUZA, Yuri S. O. Adolescência em revistas: um estudo sobre representações sociais. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.13, n. 2, p. 103-113, São Paulo, ago. 2011.

\_\_\_\_\_.; ALBUQUERQUE, Cíntia Maria C. Adultos e jovens: diferentes olhares sobre o desenvolvimento. **Revista de Educação Pública**, v. 16, p. 105-120, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_.; ALÉSSIO, Renata L. S.; SILVA, Juliana Maria. Os adolescentes e a violência na imprensa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Universidade Federal de Pernambuco, v. 25 n. 3, p. 447-452, jul./set. 2009.

SANTOS, Paulo F.; SOUSA, Maria do Amparo; BARBATO, Silviane. A inclusão escolar e social de sujeitos com deficiência motora na fala de jovens adultos. In: BRANCO, Ângela Maria Cristina U. A.; OLIVEIRA, Maria Cláudia S. L. (Org.). **Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 241-264.

SANTOS FILHO, José Camilo; GAMBOA, Sílvio S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHMIDT, Andréia; ANGONESE, Larissa S. O adulto com deficiência intelectual: concepções de deficiência e trajetória escolar. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. **Anais...** Curitiba, PUCPR, 26 a 29 de outubro de 2009.

SCHWERTNER Suzana F.; FISCHER Rosa Maria B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28 n. 1 mar. 2012. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100017)>.

SEIDMAN, Irving. **Interviewing as qualitative research**. A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teacher College/Columbia University Press, 1991.

SODELLI, Fernanda. G. Questões invisíveis e as histórias contadas por jovens: deficiência intelectual e vulnerabilidade ao HIV/AIDS. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

SPOSITO, Marília P. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, v.1, 2009. Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006).

TEPERINO, Ana Paula P.; RIBEIRO, Maria Alexina; CARVALHO, Erenice Natália S. **Famílias com crianças em situação de deficiência**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?ei=GoD3Wa3iMoKjwAS2wY64Dw&q=pessoa+em++situação+de+deficiência+Teperino%2C+Ribeiro%2C+Carvalho%2C+2016&oq=pessoa+em++situação+de+deficiência+Teperino%2C+Ribeiro%2C+Carvalho%2C+2016&gs\\_l=psy-ab.3...6591.17000.0.19607.8.7.1.0.0.0.236.1074.0j6j1.7.0....0...1.1j2.64.psy-ab..0.0.0...0.hs5jIDZ0kEs](https://www.google.com.br/search?ei=GoD3Wa3iMoKjwAS2wY64Dw&q=pessoa+em++situação+de+deficiência+Teperino%2C+Ribeiro%2C+Carvalho%2C+2016&oq=pessoa+em++situação+de+deficiência+Teperino%2C+Ribeiro%2C+Carvalho%2C+2016&gs_l=psy-ab.3...6591.17000.0.19607.8.7.1.0.0.0.236.1074.0j6j1.7.0....0...1.1j2.64.psy-ab..0.0.0...0.hs5jIDZ0kEs)>. Acesso em:

TOASSA, Gisele **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011;

TRINDADE, Zeide. Reflexão sobre o estatuto das práticas na TRS. Textos para discussão. SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS, **Anais...** Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 1998. p.18-28.

UNGAR, Michael T. The myth of peer pressure. **Adolescence**, v. 35, n. 137, p. 167-180, 2000.

VALENTINI, Carla; GOMES, Ruthie; BISOL, Claudia. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Teias**. Observatório de educação especial e inclusão escolar, v. 17, n. 46, p.125-142, jul./set. 2016.

VALSINER, Jaan (Org.). Child development within culturally structured environments. **Construction of Psychological Processes in Interpersonal Communication**, v. 4, p. 181-205, Norwood, NJ, EUA: Ablex Publishing, 1998.

VASCONCELLOS, Karina M. **Convivendo com a alteridade**: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pernambuco, 2008.

VEGH, Sandor. Classifying forms of online activism: the case of cyberprotests against the World Bank. In: MCCAUGHEY, Martha; AYERS, Michael D. (Ed.). **Cyberactivism**: online activism in theory and practice. London: Routledge, 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VERGÈS, Phillip. **Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations**: Manuel Version 2. Aix-en-Provence, France: Lames, 2003.

VOLTRONE, Aline Aparecida. MENDES, Enicéia G. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, SP, UFSCar, v. 5, n. 2, nov 2011. p. 59-81.

VYGOTSKY, Lev S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas III. Madri: Visor, 1983.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas V: Madri: Moscu, 1997.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. Obras escogidas. Tomo II. Madri: Visor, 2001b.

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

\_\_\_\_\_.; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

\_\_\_\_\_.; LURIA, Alexander R. A criança e seu comportamento. In: \_\_\_\_\_. **Estudos sobre a história do comportamento**. Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 156-238.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael Pecky. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p.521-526, 2011.

WAGNER, Wolfgang *et al.* I have some faith and at the same time I don't believe in it. Cognitive polyphasia and cultural change. Special issue "Health, community and development". CAMPBELL, William Cecil; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Ed.). **Journal of Community and Applied Social Psychology**, v. 10, p. 102-314, 2000.

WAGNER, Wolfgang; HAYES, Nicky. **Everyday discourse and common sense**. The theory of social representations. Houndmills: Palgrave, 2005.

WANDERER, Aline; PEDROZA, Regina Lúcia S. Adultos com Deficiência na Psicologia: desafios para uma investigação psicológica politicamente consciente. **Psicologia Política**, v. 13, n. 26, p. 147-164, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v13n26/v13n26a10.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

WEBSTER, Amanda. CARTER, Mark. A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closet peers in inclusive school settings. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, v. 38, n. 1, p. 1-11, march, 2013,.

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

WERTSCH, James, V. Mediation. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WERTSCH, James V. (Org.). **The Cambridge companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

WOLTER, Rafael P.; SÁ, Celso P. **As relações entre representações e práticas: caminho esquecido**. V. XXIII, n.1y, n. 2. p. 87-105, 2013. Disponível em: <[http://www.academia.edu/11700993/As\\_rela%C3%A7%C3%B5es\\_entre\\_representa%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_pr%C3%A1ticas\\_o\\_caminho\\_esquecido](http://www.academia.edu/11700993/As_rela%C3%A7%C3%B5es_entre_representa%C3%A7%C3%B5es_e_pr%C3%A1ticas_o_caminho_esquecido)>. Acesso em: 23 jul. 2016.

ZITTOUN, Tania. Dynamics of life-course transitions: a methodological reflection. In: **Dynamics Process Methodology in the Social and Develomental Science**, v. 18, p. 405-429, 2009.

## APÊNDICE A – Questionário de Livre Evocação



Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Orientadora: Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
 Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Cristna Massot Madeira Coelho  
 Doutoranda : Kátia Rosa Azevedo

### Objetivo:

Analisar as RS sobre DI na perspectiva de JNPOI (com e sem diagnóstico de DI)

Analisar as RS sobre inclusão de jovens com DI no EM na perspectiva JNPOI (com e sem diagnóstico de DI)

Prezado (a) estudante(a),

Esta é uma pesquisa sobre representações sociais de estudantes de ensino médio sobre DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, e gostaríamos de conhecer sua opinião sobre o tema. Para isso, solicitamos que responda às questões abaixo de maneira livre e o mais espontânea possível, escreva aquilo que primeiro lhe vier à mente. Ressaltamos que para nosso estudo não há respostas erradas ou corretas. Sua contribuição é muito valiosa.

A. Use 6 palavras ou frases que, em sua opinião, podem completar a seguinte frase:

***Para você, a deficiência intelectual é...***  
 (Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

1.
2.
3.
4.
5.
6.

B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera as mais importantes:

1.
2.
3.

C. Explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como a mais importante (1º lugar):

---



---



---



---

A. Use 6 palavras ou frases que, em sua opinião, podem completar a seguinte frase:

***Para você, inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino médio é...***

(Por favor, não deixe nenhuma linha sem preencher)

1.
2.
3.
4.
5.
6.

B. Agora, dentre as 6 palavras ou frases acima citadas, indique, em ordem decrescente, as 3 que você considera as mais importantes:

1.
2.
3.

C. Explique a escolha da palavra ou frase que você apontou como a mais importante (1º lugar):

---



---



---



---



---

**D. Dados pessoais**

- I.** Gênero: ( ) masculino ( ) feminino  
**II.** Série: ( ) 1ºano ( ) 2ºano 3( ) 3º ano  
**III.** Idade: \_\_\_\_\_

- A. Você tem/teve alguma experiência de colaborar com um colega com deficiência intelectual? ( ) sim ( ) Não
- B. Você tem/teve experiência de convivência com alguma pessoa com deficiência no âmbito escolar, familiar ou de amizade fora da escola? ( ) sim ( ) não
- C. Na sua família nuclear (pais, irmãos) tem alguém com diagnóstico de deficiência? ( ) sim ( ) não

Gostaria de convidá-lo (a) a participar de um grupo de discussão sobre a temática acima descrita, caso tenha interesse, por favor, deixe aqui o seu número de telefone e e-mail e eu entrarei em contato com você para agendarmos o horário e local.

Nome: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_ email: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Roteiro de Observação



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Cristna Massot Madeira Coelho  
Doutoranda: Kátia Rosa Azevedo

Objetivo: Conhecer e caracterizar a rede de apoios ofertados aos jovens com diagnóstico de DI no Ensino Médio.

- 1) na classe comum inclusiva e na sala de recursos multifuncional
- 2) nos espaços coletivos da escola (momentos festivos, datas comemorativas, intervalos entre as aulas, gincanas, aulas de educação física em que os jovens com diagnóstico de DI estejam participando dos eventos. Destacando:

As razões e qualidades das interações cooperativas:

1. autônoma/expontânea
2. delegada pelo professor
3. contínua
4. intermitente
5. solicitada pelo jovem com DI

As razões da não cooperação

Outros padrões de cooperação e não cooperação

## APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista com Jovem com DI



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Cristna Massot Madeira Coelho  
Doutoranda: Kátia Rosa Azevedo

### OBJETIVOS

Analisar as RS sobre inclusão de jovens com DI no EM na perspectiva exclusiva de jovens com diagnóstico de DI

Conhecer e caracterizar a rede de apoios ofertada aos jovens com DI na perspectiva exclusiva dos próprios jovens com diagnóstico de DI

- 1) O que significa o Ensino Médio para você?
- 2) Como se sente fazendo Ensino Médio?
- 3) O que você acha que Ensino Médio trouxe de bom e de ruim pra sua vida?
- 4) O que você acha que mudou na sua vida com a entrada no ensino médio?
- 5) Quais foram as dificuldades e os apoios encontrados no ensino médio?
- 6) Como é o seu relacionamento com os colegas da sua turma no ensino médio?
- 7) Você tem amizade com os colegas da sua turma? Como começou essa amizade?
- 8) Você recebe algum tipo de apoio/ajuda de colegas em sala de aula? Como são esses apoios? Quando isso acontece?
- 9) Você tem algum amigo que sempre te apoia na escola?
- 10) Você considera que o colega que oferece algum tipo de apoio faz isso por quê?
- 11) Como você se sente quando recebe esse apoio?
- 12) Você acha que esses apoios facilitam sua vida na escola?
- 13) Você pode contar alguma experiência importante ligada a um apoio importante que você já recebeu dos colegas de sala?

## APÊNDICE D – Roteiro do Grupo Focal



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira  
Coorientadora: Dr<sup>a</sup> Cristna Massot Madeira Coelho  
Doutoranda: Kátia Rosa Azevedo

### Objetivos:

Conhecer e Caracterizar a rede de apoios ofertados aos jovens com diagnóstico de DI na perspectiva dos colegas agentes de inclusão.

1. Vocês têm ou já tiveram algum colega com diagnóstico de deficiência intelectual na mesma turma de Ensino Médio?
2. Vocês costumam se aproximar desses colegas com diagnóstico de DI? Em que situação vocês se aproximam? Ou porque não se aproximam?
3. Como costuma ser o relacionamento de vocês com esses jovens que têm diagnóstico de DI?
4. Vocês acham que esses apoios que vocês oferecem facilita a vida acadêmica do colega com diagnóstico de DI? A que servem os apoios que vocês dão?
5. Os colegas com diagnóstico de DI costumam pedir ajuda de vocês?
6. Como vocês se sentem colaborando ou não colaborando com um colega com diagnóstico de DI?
7. Como vocês acham que se sente quem recebe o apoio?
8. Como vocês caracterizariam os apoios que vocês oferecem ao jovem com DI nas turmas de EM?
9. Vocês se consideram agentes de inclusão? No sentido de serem apoiadores da inclusão dos colegas?

## **APÊNDICE E – Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de Pesquisa Destinado aos Jovens Menores de 18 anos**



Programa de Pós-Graduação em Educação

### *Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de Pesquisa Destinado aos jovens menores de 18 anos*

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização do som da minha voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

O som da minha voz pode ser utilizada apenas para análise por parte da pesquisadora para apresentações em conferências profissionais e ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz da minha voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles 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 ao som da minha voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do som a minha voz.

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE F – Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de Pesquisa Destinado aos Responsáveis pelos Jovens Menores de 18 anos**



Programa de Pós-Graduação em Educação

***Termo de Autorização para Utilização de Som de Voz para fins de Pesquisa destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos***

Eu, \_\_\_\_\_, pai/responsável pelo(a) \_\_\_\_\_, autorizo a utilização do som de voz do meu filho (a), na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “ A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

O som de voz do meu (a) filho(a) pode ser utilizadas apenas para análise por parte da pesquisadora para apresentações em conferências profissionais e ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz do meu filho (a) por qualquer meio de comunicação, sejam eles 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 ao som de voz de meu(a) filho (a) são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do som de voz do meu (a) filho (a).

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

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) responsável

\_\_\_\_\_  
Nome e Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE G – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos jovens menores de 18 anos – Entrevista**



Programa de Pós-Graduação em Educação

### ***Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE***

***destinado aos jovens menores de 18 anos***

#### ***ENTREVISTA***

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas de inclusão.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Sua participação se dará por meio de uma única **entrevista** que durará aproximadamente 1 hora, onde você dará sua opinião sobre a inclusão de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual no ensino médio. A entrevista acontecerá no seu horário do AEE (Atendimento Educacional Especializado), na sala de recursos.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos a sua saúde física ou a sua dignidade. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: 1) o desconforto/incômodo ou constrangimento em compartilhar informações pessoais e confidenciais; 2) o cansaço ou aborrecimento em responder às questões da entrevista. Nesse caso, asseguramos a você o direito de deixar a coleta a qualquer momento que desejar, bem como, ofereceremos apoio psicológico de acordo com sua necessidade.

A pesquisa não implicará em riscos em função de deslocamento, visto que acontecerá na escola em que você está matriculado, no mesmo turno da sua aula no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Caso você venha a sentir algum desconforto psicológico em função da participação na pesquisa, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e o oferecimento de apoio psicológico.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

Você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você tiver, relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como passagem para o local da pesquisa, alimentação

no local da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: kati.rosa@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o você.

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

## **APÊNDICE H – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

### **destinado aos jovens menores de 18 anos – Grupo Focal**



Programa de Pós-Graduação em Educação

#### ***Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE***

#### ***Destinado aos jovens menores de 18 anos***

#### ***GRUPO FOCAL***

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas de inclusão.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Sua participação se dará por meio da participação em um **grupo de reflexão** com outros 04 colegas de turma. Esse grupo de reflexão acontecerá na mesma escola onde você está matriculado, em horário de melhor conveniência para você e para seu pai ou responsável. Serão dois encontros, com duração de aproximadamente 1 hora cada um. Nesse grupo de reflexão, você dará sua opinião sobre a inclusão de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual no ensino médio.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos a sua saúde física ou a sua dignidade. O risco decorrente de sua participação na pesquisa pode ser: o desconforto/incômodo ou constrangimento em compartilhar informações pessoais. Nesse caso, asseguramos a você o direito de deixar a coleta a qualquer momento que desejar, bem como, ofereceremos apoio psicológico de acordo com sua necessidade. Caso você venha a sentir algum desconforto psicológico em função da participação na pesquisa, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e oferecimento de apoio psicológico.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

Você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você tiver, relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa serão cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: kati.rosa@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o você.

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos jovens menores de 18 anos – Observação



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

### *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE*

#### *Destinado aos jovens menores de 18 anos*

#### **OBSERVAÇÃO**

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas de inclusão.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Nessa fase da pesquisa, a coleta de dados será realizada por meio de **observação** da sua rotina escolar, dentro da sala de aula e nos espaços coletivos da escola. A observação acontecerá no horário e local habitual de aula, em dia e horário negociado com seus professores. Observaremos suas relações com os colegas de sala. O tempo previsto para observação é de aproximadamente 01 semana.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos a sua saúde física ou a sua dignidade. O risco decorrente de sua participação na pesquisa pode ser: o desconforto ou incômodo em sentir-se observado. Nesse caso, asseguramos a você o direito de deixar a coleta a qualquer momento que desejar, bem como, ofereceremos apoio psicológico de acordo com sua necessidade. Caso você venha a sentir algum desconforto psicológico, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e apoio psicológico.

A pesquisa não implicará em riscos em função de deslocamento, visto que acontecerá na escola em que você está matriculado, no turno habitual de aula.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

Você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você tiver, relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa) serão cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: [kati.rosa@yahoo.com.br](mailto:kati.rosa@yahoo.com.br).

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o você.

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE J – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos jovens menores de 18 anos – Questionário da TALP



Programa de Pós-Graduação em Educação

### *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TCLE*

*Destinado aos jovens menores de 18 anos*

### **QUESTIONÁRIO DA TALP**

Convidamos você a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas de inclusão.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

Sua participação se dará por meio de respostas a um **questionário**. Nesse questionário, você dará sua opinião sobre a inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio. A aplicação do questionário acontecerá no seu horário e local habitual de aula, em um dia e horário negociado com os professores das turmas. O tempo previsto para responder esse questionário é de aproximadamente 30 minutos.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos a sua saúde física ou a sua dignidade. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa pode ser: o cansaço ou aborrecimento em responder às questões do questionário. Nesse caso, asseguramos a você o direito de deixar a coleta a qualquer momento que desejar, bem como, ofereceremos apoio psicológico coerente com suas necessidades.

A pesquisa não implicará em riscos em função de deslocamento, visto que acontecerá na escola em que você está matriculado, no turno habitual de aula. Caso você venha a sentir algum desconforto psicológico em função da participação na pesquisa, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e o oferecimento apoio psicológico.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

Você pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para você. Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você tiver, relacionadas

diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa serão cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: kati.rosa@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o você.

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Entrevista**



Programa de Pós-Graduação em Educação

### ***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE***

#### ***Destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos***

#### ***ENTREVISTA***

Convidamos seu filho(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas inclusivas.

Seu filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome e o nome de seu filho (a) não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los(as).

A participação de seu filho(a) se dará por meio de uma única **entrevista** que durará aproximadamente 1 hora, onde seu filho(a) dará sua opinião sobre a inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio. A entrevista acontecerá no horário do AEE (Atendimento Educacional Especializado), na sala de recursos.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e, portanto, visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos à saúde física ou à dignidade de seu filho (a). Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: 1) o desconforto/incômodo ou constrangimento em compartilhar informações pessoais e confidenciais; 2) o cansaço ou aborrecimento em responder às questões da entrevista. Caso seu (sua) filho (a) venha a sentir algum desconforto psicológico em função da participação na pesquisa, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e oferecimento de apoio psicológico. A pesquisa não implicará em riscos em função de deslocamento, visto que acontecerá na escola em que o(a) adolescente está matriculado, no mesmo turno da aula do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Se você aceitar que seu(a) filho(a) participe, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

O seu filho (a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a) ou para seu filho(a). A participação de seu filho (a) é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você e seu filho (a) tiverem, relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa serão

cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente da participação do seu filho(a) na pesquisa, ele/ela poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: kati.rosa@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde com a participação de seu(a) filho(a), pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

## **APÊNDICE M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Grupo Focal**



Programa de Pós-Graduação em Educação

### ***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE***

#### ***Destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos***

#### ***GRUPO FOCAL***

Convidamos seu filho(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas de inclusão escolar.

Seu filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome e o nome de seu filho (a) não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los(as).

A participação de seu filho(a) se dará por meio da participação em um **grupo de reflexão** com outros 04 colegas de turma. Esse grupo de reflexão acontecerá na mesma escola onde seu filho (a) está matriculado, em horário de melhor conveniência para você e para ele/ela. Serão dois encontros, com duração de aproximadamente 1 hora cada um. Nesse grupo de reflexão, seu filho(a) dará sua opinião sobre a inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e, portanto, visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos à saúde física e à dignidade seu filho(a). Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa pode ser: o desconforto/incômodo ou constrangimento em compartilhar informações pessoais.

Caso seu (sua) filho (a) venha a sentir algum desconforto psicológico em função da participação na pesquisa, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e o oferecimento de apoio psicológico.

Se você aceitar que seu(a) filho(a) participe, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

O seu filho (a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a) ou para seu filho(a). A participação de seu filho (a) é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você e seu filho (a) tiverem, relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa serão

cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: kati.rosa@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde com a participação do seu(a) filho(a), pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE N – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE  
destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Observação**



Programa de Pós-Graduação em Educação

***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE***

***Destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos***

***OBSERVAÇÃO***

Convidamos seu filho(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas de inclusão escolar.

Seu filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome e o nome de seu filho (a) não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los(as).

Nessa fase da pesquisa, a coleta de dados será realizada por meio de observação da rotina escolar de seu(a) filho (a) dentro da sala de aula e nos espaços coletivos da escola. A observação acontecerá no horário e local habitual de aula, em dia e horário negociado com os professores das turmas. Observaremos as relações de seu filho(a) com os colegas de sala. O tempo previsto para observação é de aproximadamente 01 semana.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e, portanto, visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos à saúde física ou à dignidade de seu filho (a). Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem ser: o desconforto/incômodo em sentir-se observado.

Caso seu (sua) filho (a) venha a sentir algum desconforto psicológico em função da participação na pesquisa, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e o oferecimento de apoio psicológico. A pesquisa não implicará em riscos em função de deslocamento, visto que acontecerá na escola em que o(a) adolescente está matriculado, no turno habitual de aula. Se você aceitar que seu(a) filho (a) participe, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

O seu filho (a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a) ou para seu filho(a). A participação de seu filho (a) é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você e seu filho (a) tiverem, relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa serão

cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: kati.rosa@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde com a participação de seu (a) filho (a), pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE O – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE  
destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos – Questionário  
da TALP**



Programa de Pós-Graduação em Educação

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE*

*Destinado aos responsáveis pelos jovens menores de 18 anos*

**QUESTIONÁRIO DA TALP**

Convidamos seu filho(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “A deficiência intelectual nos discursos de jovens de ensino médio: um estudo de representações sociais”, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Rosa Azevedo. A pesquisa tem por objetivo analisar as crenças construídas por jovens de ensino médio sobre deficiência intelectual e seus desdobramentos nas práticas de inclusão escolar.

Seu filho(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguro que seu nome e o nome de seu filho (a) não aparecerão, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los(as).

A participação de seu filho(a) se dará por meio de respostas a um **questionário**. Nesse questionário, ele dará sua opinião sobre a inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino médio. A aplicação do questionário acontecerá no horário e local habitual de aula, em um dia e horário negociado com os professores das turmas. O tempo previsto para responder esse questionário é de aproximadamente 30 minutos.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e, portanto, visam causar o menor desconforto possível e não oferecem riscos à saúde física ou à dignidade de seu filho (a). Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa pode ser: o cansaço ou aborrecimento em responder às questões do questionário.

Caso seu (sua) filho (a) venha a sentir algum desconforto psicológico em função da participação na pesquisa, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências como, por exemplo, a suspensão de sua participação e o oferecimento de apoio psicológico.

A pesquisa não implicará em riscos em função de deslocamento, visto que acontecerá na escola em que o(a) adolescente está matriculado, no turno habitual de aula.

Se você aceitar que seu(a) filho (a) participe, estará contribuindo para gerar novos conhecimentos sobre o processo de inclusão escolar e estará auxiliando na construção e refinamento de políticas públicas de inclusão escolar de jovens com diagnóstico de deficiência intelectual.

O seu filho (a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa

em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a) ou para seu filho(a). A participação de seu filho (a) é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Todas as despesas que você e seu filho (a) tiverem, relacionadas diretamente ao projeto de pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa serão cobertas pelo pesquisador responsável. Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Faculdade de Educação da UnB (Universidade de Brasília) podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para a pesquisadora Kátia Rosa Azevedo, na Faculdade de Educação da UnB, no telefone (061) 981347760 ou (061)31076264 disponível inclusive para ligação a cobrar. E-mail: kati.rosa@yahoo.com.br.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com), horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Caso concorde com a participação de seu (a) filho (a), pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome / assinatura

---

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.