



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP

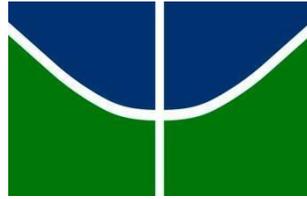
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED

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

**COMPENSAÇÃO E EMOÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM POSIÇÕES VALORIZADAS SOCIALMENTE**

FABÍOLA RIBEIRO DE SOUZA

Brasília, fevereiro de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED

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

**COMPENSAÇÃO E EMOÇÕES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL EM POSIÇÕES VALORIZADAS SOCIALMENTE**

Fabíola Ribeiro de Souza

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. SILVIANE BONACCORSI BARBATO

Brasília, fevereiro de 2019



**Compensação e emoções de pessoas com Deficiência
Intelectual em posições valorizadas socialmente**

Fabíola Ribeiro de Souza

A pesquisadora é financiada pela Secretaria do Estado de Educação do
Distrito Federal - SEEDF, a quem é afiliada.

Esta pesquisa obteve apoio do Fundo de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal-FAP/DF,
do Decanato de Apoio à Pesquisa da Universidade de Brasília

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

Rc Ribeiro de Souza, Fabiola
 Compensação e emoções de pessoas com Deficiência
 Intelectual em posições valorizadas socialmente / Fabiola
Ribeiro de Souza; orientador Silviane Bonaccorsi Barbato. -
 Brasília, 2019.
 201 p.

 Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia) --
 Universidade de Brasília, 2019.

 1. Psicologia do desenvolvimento. 2. Deficiência
 Intelectual. 3. Síndrome de Down. 4. Compensação da DI. 5.
 Emoções. I. Bonaccorsi Barbato, Silviane, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

**Compensação e emoções de pessoas com Deficiência Intelectual em posições valorizadas
socialmente**

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Silviane Bonaccorsi Barbato - Presidente
Universidade de Brasília - Brasil

Profa. Dra. Valéria Marques de Oliveira - Membro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Brasil

Prof. Dr. Eduardo Vianna - Membro
The City University of New York - Estados Unidos

Profa. Dra. Gabriela Mieto - Membro
Universidade de Brasília – Brasil

Profa. Dra. Regina Lúcia Sucupira Pedroza - Suplente
Universidade de Brasília- Brasil

Brasília, fevereiro de 2019

AGRADECIMENTOS

*Confie no Senhor de todo o seu coração e
não se apóie em seu próprio entendimento;
reconheça o Senhor em todos os seus caminhos,
e ele endireitará as suas veredas.
Provérbios 3:5,6*

Em primeiro lugar agradeço a Deus, meu Pai, que, com sua bondade tem endireitado os meus caminhos a despeito das minhas ações decorrentes de processos incorporados pouco virtuosos. Por sua graça vou trilhando os caminhos da vida, na busca de uma jornada mais leve e bondosa, me espelhando na figura de seu filho Jesus. Este trabalho é parte desta odisséia, na expectativa de significar minhas ações para uma existência mais digna, que reflita o privilégio do mistério de um dia tê-Lo conhecido. Neste processo, agradeço a todas as pessoas que fazem parte desta trajetória acadêmica, alguns como que anjos enviados para me fortalecer, me auxiliando e confortando nos momentos difíceis e, também, comemorando as vitórias!

Agradeço ao Flávio, meu esposo querido, que me acompanha por mais de 20 anos, sempre me encorajando a estudar, a prosseguir, sem poupar esforços físicos ou financeiros! Obrigada, meu amor! Ao nosso filho Joshua, nosso “milagrinho”, que nos enche de alegria e esperança, que redirecionou nossa conduta, trazendo novas emoções e formas de compreender a vida e as pessoas. Filho, você esteve comigo em todos os momentos deste doutorado, dos nebulosos aos felizes, ora enxugando lágrimas, ora trazendo sorrisos! Amo-te!

Aos meus irmãos queridos, Flavia e Hugo e aos meus sobrinhos, Luana, João Pedro, Matheus e Fernandinho. Sem palavras para agradecer o apoio, as orações e carinho! Vocês tornaram o impossível possível! A todos os meus parentes queridos, paternos e maternos e da família do Flavio! Agradeço em especial ao Henrique e esposa pela acolhida e conforto na visita técnica, ao Renato e família que vieram a Brasília celebrar esta conquista! Muita gratidão!

À minha querida orientadora Silviane Barbato, pela paciência e apoio! Sil, sua ousadia e curiosidade são contagiantes! Obrigada pelas risadas, almoços e desabafos! Minha eterna amizade, gratidão e carinho! Aos membros da banca, professora Valéria Marques, Gabriela Mieto, Regina

Pedroza e Professor Eduardo Vianna pelas contribuições que aprimoraram esta tese. Agradeço com muito carinho a receptividade do professor Eduardo em Nova York, que, com sua tranquilidade e sensibilidade, me ajudou a ressignificar aquele evento de ansiedade em vitória, celebração e reconhecimento! Muita gratidão! Ao grupo de pesquisa GPPCult, com agradecimento especial aos integrantes do quarteto fantástico Dani, Danilo e Flavinha, além da Thais, Diana, Susy, Leda, Romulo e Júlia! A virtuosidade de vocês é impressionante! Difícil encontrar pessoas tão inteligentes, brilhantes e, ao mesmo tempo, tão íntegras, caridosas e espontâneas!

À amiga Hadide, que esteve comigo em um momento crítico, com suas orações e abraço! À Catia Candido, com sua leitura carinhosa! À katia Rosa, pelas risadas e desabafos! À Saori, que me lembrou de que todas as dificuldades que passei se transformaram em vitória! À Edinélia, por sua dedicação e carinho. Ao Mike Rifino, pela prestimosa e caridosa revisão! Ao Colin Meyes e sua família que me apoiaram durante o congresso na Irlanda! À Angélica e Dr. Pedro! Enfim, a todos meus amigos, no Brasil e no mundo, que me encorajaram e ajudaram em todo o tempo.

Aos queridos participantes e suas famílias, que proporcionaram perceber quão peculiar, singular, enriquecedora e maravilhosa é a diferença que existe em todos nós!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF), que tem investido na formação de seus professores para aprimoramento da Educação Pública e que me financiou na execução deste projeto. Ao Fundo de Apoio a Pesquisa do DF, que permitiu a internacionalização e fomento do estudo. Ao Decanato da UNB, que possibilitou a produção de dados empíricos pelo Brasil!

Por fim, dedico este trabalho a meus pais queridos, que me deixaram tão precocemente, em especial a minha querida mãezinha, que perdi há alguns anos. Da. Rita, meu modelo terreno de virtuosidade, cristandade, fé, bondade e amor ao próximo. Você me ensinou que o temor do Senhor é o princípio de toda sabedoria! Que os anjos lhe sussurem mais esta conquista! Sem você, jamais chegaria até aqui!

Constant Craving

*Even through the darkest phase
Be it thick or thin
Always someone marches brave
Here beneath my skin*

*Constant craving
Has always been*

K. D. Lang

RESUMO

Souza, F. R. (2019). *Compensação e emoções de pessoas com deficiência intelectual em posições valorizadas socialmente*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília: Brasília, DF.

Neste estudo analisamos emoções de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) orgânica para averiguar relações com a compensação/supercompensação, teorização que defende a possibilidade de que alcancem os mesmos objetivos sociais das de Desenvolvimento Típico (DT). Foram desenvolvidos dois estudos de caso com jovens diagnosticados com Síndrome de Down (SD) que ocupam posições valorizadas socialmente. Aplicou-se o Método Dialógico para o Estudo das Emoções em Narrativas com produção de dados em experiências espontaneamente narradas. No processo, a pesquisadora ficou à disposição dos participantes por cinco dias para que abordassem assuntos do seu interesse, realizando três entrevistas formais: uma aberta, para levantamento das experiências; e duas episódicas para aprofundamento e conferência das informações com anotações em diário de campo. Realizou-se a Análise Dialógico-Temática para o Estudo das Emoções em Narrativas que consiste na transcrição e leitura dos dados, concomitante com a escuta do material áudio visual; construção de texto sobre o contexto cultural; identificação dos temas, ou seja, assuntos e significados correspondentes; paráfrases dos enunciados para se incluir as ações expressivas; nomeação, codificação e aglutinação dos temas em seis episódios, caracterizados por ações/experiências centrais em relação dinâmica. Estes episódios foram elevados a categorias centrais de análise como Posições em Episódios Experienciais, sendo nomeados, codificados e descritos em textos narrativos. Para interpretação das emoções e significados das posições introduziu-se ao método a leitura apreciativa para indicadores de emoções em narrativas, interpretadas com o apoio de quadro analítico com registro dos temas relacionais e componentes do processo emotivo, incluindo-se ações expressivas concomitante com o

discurso. Os conceitos de emoção/sentimentos se apoiaram nas contribuições das escalas *Core Relational Theme* (Tema relacional Principal) (TRP), e a *Geneva Affect Label Code* (Escala de classificação afetiva de Geneva), adaptados para a pesquisa. A relação com a compensação foi analisada considerando o perfil comportamental da SD e as posições assumidas pelos participantes. Defende-se a tese de que o desenvolvimento compensatório depende de processos emotivos gerados nas relações interpessoais, em oportunidades de mediação implícita na coexistência/participação com pessoas de desenvolvimento típico e atípico. As relações interpessoais geram fortes processos emotivos que energizam a conduta para a realização de atuações que requerem habilidades em Funções Executivas (FE) dificultadas pelo Desenvolvimento Atípico (DA), cujo alcance depende da qualidade e quantidade de acesso a coletividades e bens culturais. As relações interpessoais cultivadas ao longo da vida se revertem no principal motivador afetivo para o desenvolvimento por meio de ações apaixonadas voltadas para o bem-estar social e coletivo, de caráter ativista, mediados por significados virtuosos. Nestas condições de socialização, características que evidenciam a gravidade da DI em testes transversais assumem o sentido de peculiaridades, pois são significadas como atributos ímpares, positivos, tanto pela pessoa com SD quanto pelas com quem age conjuntamente. Este epifenômeno, que nomeamos de singularidades ou efeito singular, facilita o desenvolvimento compensatório por meio de trocas subjetivas, impulsionando o desenvolvimento da pessoa com SD e dos indivíduos com quem convive.

Palavras-chave: compensação, emoção, deficiência intelectual, síndrome de Down, desenvolvimento.

ABSTRACT

Souza, F. R. (2019). *Compensation and emotions of people with intellectual disability in socially valued positions*. Doctoral dissertation, Brasília University: Brasília, DF.

In this study, we analyzed the emotions of people with organic Intellectual Disability in order to investigate its relation to compensation/overcompensation in a theorization that claims the possibility that these individuals can achieve the same social goals as those with Typical Development. Two case studies were developed with young people diagnosed with Down syndrome who occupy socially valued positions. The Dialogical Method to the Study of Emotions in Narratives was used with data production in spontaneously narrated experiences. In this process, the researcher made herself available to the participants for five days so they could discuss subjects and show things of their own interest, accomplishing three formal interviews, recorded and filmed: an open-ended, to investigate their main experiences; and two episodic ones for deepening and checking information. The data was submitted to a Dialogic-Thematic Analysis for the Study of Emotions in Narratives. This consists in the transcription and reading of the data, concomitant with the listening of the audio and visual material; text production on the cultural context; identification of the themes which means finding corresponding subjects and meanings; paraphrases of the utterances to include expressive actions; naming, coding and agglutination of themes in six episodes, characterized by central actions/experiences in dynamic relation. These episodes were elevated to central categories of analysis as Positions in Experiential Episodes, being named, codified and described in narrative texts. To interpret the emotions and meanings of the positions, the analytical framework Appreciative Reading for Emotion Indicators in Narratives was introduced to the method in regard to relational themes and components of the emotional process, including the record of expressive actions connected with the speech. The concepts

of emotions/feelings were based on the contributions of the Core Relational Theme (Lazarus, 2006b, p.16) and the Geneva Affect Label Code (Scherer, 2005), both adapted for the research. The relationship with the compensation was analyzed considering the behavioural profile of people with Down syndrome and the positions assumed by the participants in the narratives. The thesis sustained is that the compensatory development depends on the emotional processes generated in interpersonal relationships; in opportunities of implicit mediation; and in coexistence and participation with people of typical and atypical development. Interpersonal relationships generate strong emotional processes that energize the conduct to perform actuations that require skills in Executive Functions hampered by Atypical Development, whose scope depends on the quality and quantity of access to collective and cultural assets. Interpersonal relationships cultivated throughout life become the main affection motivator for development through passionate actions towards social and collective welfare, of an activist character, mediated by virtuous meanings. In these socialization conditions, characteristics that show Intellectual Disability severity in cross-sectional tests take on the sense of peculiarities, for they are signified as odd and positive attributes, both by the person with Down syndrome and by those with whom he or she act together. This epiphenomenon, here called uniqueness or unique effect, facilitates the compensatory development through subjective exchanges, boosting the development of the person with Down syndrome and the individuals with whom they relate.

Keywords: compensation, emotion, intellectual disability, Down syndrome, development.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiv
LISTA DE SIGNIFICADOS OU LISTA DE SIGLAS	xv
INTRODUÇÃO	1
REVISÃO DE LITERATURA	5
O desenvolvimento compensatório da DI e os motivadores afetivos.....	6
Estudos sobre emoções na relação com a teorização sobre compensação	18
A Deficiência Intelectual na Síndrome de Down	28
A deficiência Intelectual.....	28
A síndrome de Down em estudos atuais e sua relação com a compensação	34
<i>Fraquezas do perfil comportamental</i>	36
<i>Forças do perfil comportamental da SD</i>	42
Contribuições para o estudo	48
A importância das narrativas para estudos em emoções e síndrome de Down.	51
Fundamentação para um Método Dialógico para o Estudo das Emoções em Narrativas	58
Produção de dados empíricos.	60
<i>A Leitura Apreciativa na análise das emoções</i>	62
OBJETIVOS	71
MÉTODO	72
Estudo Empírico: Descrição da Pesquisa	72
Contexto sociocultural.....	72
Colaboradores/participantes da pesquisa.....	73
Critérios de seleção:	73
Participantes/colaboradores	73
Abordagem aos participantes.....	74
Procedimentos para produção de dados empíricos	76
Instrumentos e materiais de produção de dados	78
Procedimentos de Análise	78
RESULTADOS	81
Estudo de caso 1: Arcanjo	81
Contexto cultural e das narrativas	82
Indicadores das emoções/sentimentos:	83
<i>Pessoas</i>	87
<i>Lugares</i>	89
<i>Motivações</i>	91
Indicadores da compensação	93
<i>Desempenho em FE normalmente tidas como fraquezas na SD</i>	94
<i>Condições de socialização para a compensação</i>	96

<i>Linha do tempo do desenvolvimento compensatório</i>	100
<i>Presente</i>	102
<i>Passado</i>	103
<i>Futuro</i>	108
<i>Efeito singularidade na compensação de Arcanjo</i>	109
Estudo de caso 2: Rafael	113
Contexto cultural e das narrativas	114
Indicadores das emoções/sentimentos	116
<i>Pessoas</i>	120
<i>Lugares</i>	122
<i>Motivações</i>	122
Indicadores da compensação	123
<i>Desempenho em FE normalmente comprometidas na SD</i>	123
<i>Condições de socialização para a compensação</i>	125
<i>Linha do tempo compensatória</i>	127
<i>Presente</i>	129
<i>Passado</i>	129
<i>Futuro</i>	129
<i>Efeito singularidade na compensação de Rafael</i>	130
DISCUSSÃO	134
Arcanjo.....	134
Rafael	139
CONCLUSÃO	142
REFERÊNCIAS	146
ANEXO	168
Anexo I - Categorias centrais de análise das emoções: Posicionamentos em Episódios Experenciais	169

LISTA DE TABELAS

1. Modelo componente da emoção	20
2. Principais temas relacionais de 15 emoções	25
3. Colaboradores	74
4. Duração das coletas realizadas.....	78
5. Experiências em relação dinâmica com os temas relacionais - Arcanjo	98
6. Experiências em relação dinâmica com os temas relacionais - Rafael.....	126

LISTA DE FIGURAS

1. Emoções em relação dinâmica com as posições - Arcanjo.....	85
2. Resumo das posições em episódios experienciais, ações/emoções e os temas relacionais, pessoas, lugares e as motivações - Arcanjo	86
3. Linha do tempo do desenvolvimento compensatório - Arcanjo	101
4. Epifenômenos de singularidades resultantes das características da DI em relação dinâmica com as relações interpessoais em condições de socialização propícias à compensação - Arcanjo	112
5. Emoções em relação dinâmica com as posições - Rafael	118
6. Resumo das posições em episódios experienciais, ações/emoções e os temas relacionais, pessoas, lugares e as motivações - Rafael.....	119
7. Linha do tempo do desenvolvimento compensatório - Rafael.....	128
8. Epifenômenos de singularidades resultantes das características da DI em relação dinâmica com as relações interpessoais em condições de socialização propícias à compensação - Rafael	131

LISTA DE SIGNIFICADOS OU LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
ADT	Análise Dialógico-Temática
ADTEEN	Análise Dialógico-Temática para o Estudo das Emoções em Narrativas
ANS	Sistema Nervoso Autônomo
CNS	Sistema Nervoso Central
DA	Desenvolvimento Atípico
DI	Deficiência Intelectual
DT	Desenvolvimento Típico
EAT	Estância Ativista Transformadora
EB	Educação Básica
EIDG	Efeito Indireto em Desordens Genéticas
FC	Flexibilidade Cognitiva
FE	Funções Executivas
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GPPCult	Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura
I	Inibição
IM	Idade Mental
IMC	Idade Mental Compatível
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LAIEN	Leitura Appreciativa dos Indicadores de Emoção em Narrativas
MCP	Memória de Curto Prazo
MCPE	Memória de Curto Prazo Espacial

MCPV	Memória de Curto Prazo Verbal
MCPVE	Memória de Curto Prazo Visuo Espacial
MDEEN	Metodologia Dialógica para o Estudo de Emoções em Narrativas
MLP	Memória de Longo Prazo
MLPE	Memória de Longo Prazo Explícita
MLPI	Memória de Longo Prazo Implícita
MLPV	Memória de Longo Prazo Verbal
MT	Memória de Trabalho
MVCP	Memória Verbal de Curto Prazo
NES	Sistema neuro endócrino
OME	Otite Média
PEI	Programa de Reprogramação Cognitiva
PVE	Processamento Visuo Espacial
SD	Síndrome de Down
SNS	Sistema nervoso somático
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TF	Teoria Fundamental
TRE	Teoria Relacional da Emoção
TRP	Core Relational Theme (Tema relacional Principal)
UNB	Universidade de Brasília
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDPMI	Zona de Desenvolvimento Proximal no Modo Implícito

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar emoções em interpretações de si de pessoas com Deficiência Intelectual (DI) orgânica em uma amostra de pessoas com Síndrome de Down (SD), a fim de averiguar possíveis relações com a compensação/supercompensação da DI. O estudo deste processo, pouco desenvolvido empiricamente e teoricamente, tem como pressuposto que pessoas com deficiência podem se desenvolver como as demais, alcançando os mesmos objetivos sociais, por meio de rotas alternativas. Nosso interesse partiu da necessidade de estudos sobre este desenvolvimento, com foco nos motivadores afetivos interpretados como integrantes de processos emotivos, aliada à atestação de que indivíduos com SD vêm ganhando projeção midiática por alcançar posições valorizadas socialmente.

A partir destes objetivos, defende-se a tese de que o desenvolvimento compensatório depende prioritariamente de processos emotivos, em oportunidades de mediação implícita, que energizam e orientam a conduta para a realização de atividades dificultadas pelo Desenvolvimento Atípico (DA). O motivo para a ação é significado em experiências passadas, presentes e expectativas futuras que dependem de relações interpessoais aprofundadas e da coexistência/participação em coletividades sociais típicas e atípicas.

Nestas condições de socialização, reações compensatórias do organismo, que envolvem elementos orgânicos, psicológicos e culturais, são evidenciadas por habilidades que nomeamos como singularidades. Este conceito parte do entendimento de que características que evidenciam a gravidade da DI em testes transversais, como fixação em atividades, autoestima e moral elevado, em situações reais de ação conjunta, podem ter o sentido de singularidades, de atributos ímpares positivos, que facilitam o desenvolvimento compensatório por meio de trocas subjetivas nas relações interpessoais.

A singularidade observada nos participantes da pesquisa com DI por SD é evidenciada pelas forças relacionadas às Funções Executivas (FE) *hot* (quentes), mais voltadas para questões emotivas que orientam a conduta para o desenvolvimento de FE *cool* (frias), mais relacionadas a processos cognitivos de Memória de Trabalho (MT). A singularidade facilita a coexistência/participação em coletividades sociais típicas, contribuindo para ações/atuações conjuntas pelo reconhecimento do desenvolvimento bidirecional entre a pessoa com DI e as do entorno cultural que integra. Este processo relacional permite o acesso a bens e ferramentas culturais, materiais e simbólicas, que, em conjunto com os significados/*appraisals* construídos nas relações interpessoais, ampliam os motivos para o desenvolvimento de estratégias regulatórias da conduta e de domínio destas ferramentas. No entendimento de que trocas subjetivas dependem da imprevisibilidade da interação, o desenvolvimento compensatório talvez dependa prioritariamente de contextos de mediação implícita, que pode dar sentido para processos de mediação explícita, ou seja, do sucesso de intervenções previamente organizadas para a remediação da DI. Estes contextos de mediação implícita decorrem de experiências significativas, energizadas por sentimentos/emoções de estima, da consciência do valor próprio para o bem-estar pessoal e da coletividade que faz parte, repercutindo em ações presentes e expectativas futuras.

Estes apontamentos decorreram de uma revisão de literatura com as contribuições de diferentes tradições científicas, o que concede ao trabalho um caráter de processo relacional, de diálogo entre as disciplinas. Nesta interlocução percebemos a necessidade de desenhos metodológicos para estudos das emoções que incluísse outros indicadores do processo para além do discurso, dos sentimentos e de análise das FE de forma mais dinâmica, considerando experiências e motivadores reais para a ação.

Nos resultados podemos demonstrar as emoções dos participantes e a relação dinâmica entre suas ações e os temas relacionais que envolvem outros elementos do processo

emotivo; indicar habilidades em FE normalmente compreendidas como fraquezas na SD por meio dos enunciados e ações; traçar uma linha do tempo compensatória relacionada a experiências que remetem a teorização sobre este processo e demonstrar como a peculiaridade, o efeito singularidade, se sobressai como epifenômenos qualitativos, cujo alcance depende das condições de socialização, na quantidade e qualidade das relações interpessoais, no acesso a bens e ferramentas culturais.

Teoricamente, este trabalho contribuiu para pesquisas sobre compensação, validando esta possibilidade nos casos de DI de ordem orgânica, propõe o avanço de metodologias de avaliação de FE por métodos controlados, experimentais, para um desenho que observe este desempenho em situações de vida real, por meio de narrativas, comunicação e observação. Apresentou modelo de desenvolvimento compensatório ao longo da vida, na relação dinâmica entre experiências narradas e condições de socialização destacando-se emoções envolvidas. Por fim, a pesquisa introduziu o Método Dialógico para o Estudo de Emoções em Narrativas para a produção de dados empíricos e a proposta de Análise Dialógico-Temática, introduzindo-se a Leitura Apreciativa do áudio e vídeo dos Indicadores de Emoção em Narrativas. Esta novidade contribuiu para a validação de conceitos de emoção para além do discurso, incluindo-se outros componentes do processo com indicadores em ação conjunta de sentimentos e ações expressivas, denotando *appraisals* extrínsecos e intrínsecos.

Socialmente, demonstra-se que pessoas com DI podem e devem se desenvolver como as demais e que para tanto devem ter acesso à coexistência com pessoas de Desenvolvimento Típico (DT) e à grupo de pessoas também de Desenvolvimento Atípico, no acesso a bens culturais. Ressaltamos a importância da coexistência de pessoas de DA em coletividades sociais de pessoas de DT, sobretudo escolares, para a compensação da DI e promoção da inclusão que se inicia neste processo. A inclusão pode ser compreendida como uma posição ideal, dependente de uma gama de questões subjetivas que envolvem a pessoas com DI e

pares de DA, por outro lado, a coexistência deve ser um direito imprescindível, crucial para o desenvolvimento da pessoa com DI e promoção da inclusão social.

Assim, reforça-se a importância da continuidade e fomento de políticas públicas de empoderamento para que pessoas com DI tenham voz ativa em intervenções feitas em seu favor, na consideração de que o que pensam a respeito de si mesmos e do entorno cultural é crucial para o desenvolvimento e bem-estar. Salienta-se o mérito de escolas e universidades públicas que respeitam as orientações com relação à inclusão primando por diversificadas formas de avaliação, o que permite a pessoas com DI o acesso aos conhecimentos científicos e condutas sociais. Destaca-se a urgência de que estas leis e orientações sejam estendidas a outros segmentos sociais, em especial a propostas educacionais, inclusive privados, para que a sociedade como um todo possa contribuir com o desenvolvimento de pessoas com DI e ao mesmo tempo se beneficiar das peculiaridades destes indivíduos.

REVISÃO DE LITERATURA

Este estudo empírico decorre de uma desafiadora revisão de literatura, com as contribuições de diferentes tradições científicas. Esta tomada de decisão deu-se pela carência em estudos tanto em emoção como em SD, com desenhos metodológicos que permitissem uma explicação mais dinâmica sobre estes processos.

Neste percurso, aprofundamos os conhecimentos sobre a compensação/supercompensação da DI e os desdobramentos atuais desta teorização, demonstrando porque este processo é dificultado culturalmente, o que justifica a relevância dos participantes da pesquisa. Estudos atuais sobre emoção, de tradição cognitiva experimental, permitiram relacionar e atualizar o conceito de compensação por motivadores afetivos para processos emotivos, além de apontar para a necessidade de se desenvolver métodos interpretativos que relacionassem os componentes do processo emotivo à ação orientada a objetivos, destacando-se as relações interpessoais. Desdobramos-nos em estudos atuais sobre SD, na compreensão do perfil comportamental, onde percebemos similaridades com a teorização da compensação e a possibilidade de se avançar no entendimento de habilidades em FE em experiências da vida real, por um método interpretativo que contemplasse os processos emotivos destas pessoas. As contribuições de pesquisas em processo relacional demonstraram a possibilidade de se compreender o fenômeno por diferentes perspectivas e da importância desta postura para o avanço científico, além de reforçar o entendimento de que as emoções podem ser indicadas em situações comunicativas. Por fim, pesquisas sobre desenvolvimento com metodologias narrativas, com foco em perspectivas dialogistas, demonstraram que este processo decorre de experiências subjetivas que redirecionam a conduta humana.

A revisão de literatura, apesar de desafiadora, concedeu ao trabalho um caráter de processo relacional, possibilitando responder às perguntas de pesquisa e permitindo outras

considerações que extrapolam os objetivos iniciais de investigação. Isto redundou nas contribuições com relação ao entendimento da DI e emoções, e no desenvolvimento da metodologia que contribui para ambos os estudos, se considerados os apontamentos feitos por pesquisadores desta revisão.

Assim, convidamos o leitor para conhecer este percurso. Reconhecemos que há certo detalhamento dos conceitos destacados, que poderão ser reduzidos em posteriores publicações, mas que no momento são importantes para o entendimento do raciocínio teórico que culminou com a defesa da tese.

O desenvolvimento compensatório da DI e os motivadores afetivos

Neste capítulo, apresentaremos o entendimento sobre a compensação/supercompensação e como esta possibilidade de desenvolvimento vem sendo abordada atualmente. Demonstraremos que este conceito se relaciona com outros pressupostos da psicologia histórico cultural, como a mediação implícita e Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP e da relevância do seu estudo considerando os motivadores afetivos. Ao final desta explanação, argumenta-se que este processo é dificultado no contexto cultural da pesquisa, o que justifica a escolha dos participantes devido suas ações interpretadas como extraordinárias.

A teoria da compensação/supercompensação (Adler, 1967; Vigotsky, 1997) introduz a ideia de que pessoas com deficiência, inclusive as mais severas, poderiam alcançar os mesmos objetivos sociais que as demais (Akhutina & Pylaeva, 2012; Dainez, 2013; Dainez, Monteiro, Freitas & Cisotto, 2011; Dainez & Smolka, 2014; Kozulin & Gindis, 2007; Vygotsky, 1997). Esta possibilidade decorre de um processo de troca entre as Funções Psicológicas Superiores (FPS), desenvolvidas na sociogênese, de ordem cultural, e as

Funções Psicológicas Elementares (FPE), de características filogenéticas, orgânicas (Bodrova & Leong, 2007; Luria, 1990, 1991; Vygotsky, 1997; Tosta, 2012).

Estes conceitos deram base aos estudos da neuropsicologia atual (Akhutina & Pylaeva, 2012), no reconhecimento de que o intelecto humano é um todo único, que estabelece trocas entre diferentes funções. O funcionamento das Funções Psicológicas (FP) depende da estrutura cerebral que se modifica de acordo com o tipo de experiência humana, o que impede uma localização específica para cada função (Akhutina & Pylaeva, 2012; Costa, Azambuja, Portuguez & Costa, 2004; Diamond, 2013; Hazin, Leitão, Garcia, Lemos & Gomes, 2010; Jarrold, Nadel & Vicari, 2008; Vygotsky, 1997; Vygotsky & Luria, 1930). A conduta humana resulta das operações simbólicas, no entrelaçamento entre linguagem e experiência que permitem as conexões funcionais entre as partes cerebrais, integrando um sistema cerebral único (Akhutina & Pylaeva, 2012; Vygotsky, 1997; Vygotsky & Luria, 1930). Estudos atuais conceituam este desenvolvimento de *Unevenly* (Akhutina & Pylaeva, 2012) ou *incongruência* (Bottcher, 2012), no entendimento de que variações de programas genéticos individuais e influências ambientais permitem a correção entre o fator neurobiológico e a sociogênese (Akhutina & Pylaeva, 2012; Beyer, 1996; Kozulin et al., 2010).

A troca entre as FPS representa um exemplo de reação compensatória da personalidade, visto que a DI não afeta todas as funções de igual modo (Jarrold et al., 2008; Vygotsky, 1997). O sucesso do processo estaria atrelado às características filogenéticas, orgânicas, mas em especial ao tipo de desenvolvimento cultural, podendo resultar na correção ou agravo da DI (Akhutina & Pylaeva, 2012; Beyer, 1996; Borges & Kittel, 2002; Bottcher, 2012; Dainez, 2013; Feuerstein et al., 2012, 2003; Kozulin & Gindis, 2007). Enquanto o desenvolvimento das FPE seria dificultado, numa perspectiva histórico cultural, a correção pelas FPS seria ilimitada (Kozulin & Gindis, 2007; Vygotsky, 1997).

Este processo é orientado pela busca por validade social, onde as necessidades da vida coletiva demandam uma reorganização psíquica de toda a personalidade para a criação de rotas alternativas para o desenvolvimento (Dainez, 2013; Dainez & Smolka, 2014; Gindis, 1995; Kozulin & Gindis, 2007; Vygotsky, 1997). Em outras deficiências, sentimentos de menos valia seriam o fator primordial para a compensação, de modo que o braile, a língua de sinais e próteses se reverte em exemplos que materializam o processo. Pessoas com DI, contudo, por dificuldades no desenvolvimento das funções de abstração e generalização, assim como dos processos de imaginação, por problemas de mudança de campo psíquico (Barbato-Bloch, 1997; Lewin, 1945; Vygotsky, 1997), têm como característica estima elevada. A ausência de tomada de consciência da DI contribui para o transtorno volitivo de aprendizagem que depende de motivadores afetivos para sua efetivação (Vygotsky, 1997).

Neste caso, devido à relação entre sociogênese e o desenvolvimento das FPS, a compensação depende de três fatores, compreendidos como interdependentes: a participação em coletividades sociais típicas; aprendizagem orientada para abstração, com foco na escolarização; e motivadores afetivos, que relacionamos a processos emotivos. A participação em coletividades sociais típicas é compreendida como o meio propício para o desenvolvimento compensatório, pois é onde a conduta humana é mediada pelo uso e internalização de ferramentas materiais e simbólicas (Cavaton, 2010; Souza & Almeida, 2013; Vygotsky, 1925, 1984, 1997, 2001; Wertsch, 2007). A mediação (Pino, 2001; Vygotsky, 1934, 1978, 1997; Wertsch, 2007) é um processo autorregulador que resulta na transformação da consciência pelas interações sociais, na apropriação de bens e uso de ferramentas culturais, simbólicas e materiais, podendo ser de natureza implícita ou explícita (Wertsch, 2007). Permite que as pessoas alterem a si mesmas e, conseqüentemente, o ambiente externo, gerando novas formas de mediação que envolve tanto o mundo psíquico, interior, quanto o material. Este processo se concretiza por meio da comunicação/linguagem

em diferentes tipos de interação humana, como fala, atividades, experiências, contemplação, enfim, qualquer situação que gere significados e permita à pessoa desenvolver modos diferentes de pensamento e ou condutas (Luria, 1990; Souza & Almeida, 2013; Vigotsky, 1934; Vygotsky & Luria, 1934; Wertsch, 2007).

A mediação explícita decorre pela introdução intencional de estímulos materiais ou signos artificialmente produzidos, no curso de uma atividade interacional, normalmente objetivando alguma mudança ou reação no sujeito, tendo como exemplo a instrução ou o ensino. A mediação implícita, por sua vez, é introduzida no curso natural da comunicação, sem intencionalidade ou reflexão de seus agentes, tendo grande impacto no desenvolvimento devido à imprevisibilidade do seu resultado (Wertsch, 2007). Ambos os processos acabam acontecendo de forma dinâmica, complexa e simultânea, pois mesmo signos introduzidos artificialmente podem assumir um significado diferente no curso da interação humana (Wertsch, 2007).

Estudos em DI têm focado esforços em métodos que se relacionam com a mediação explícita, por avaliarem o desenvolvimento em tarefas que mensuram uma ou outra Função Executiva (FE), de forma isolada e sem relação com interesses reais da pessoa (Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler, Most & Philofsky, 2008; Jahromi, Gulrud & Kasari, 2008; Jarrold et al., 2008; Lee et al., 2011; Martin, Klusek, Estagarribias & Roberts, 2009; Roberts & Richmond, 2015; Williams, Wishart, Pitcaim & Willis, 2005). Intervenções para remediação também costumam ser desenhadas por meio de atividades pedagógicas fonoaudiológicas e ou treinamentos cognitivos previamente organizados (Akhutina & Pylaeva, 2012; Alony & Kozulin, 2007; Beyer, 1996; Dainez, 2013; Dainez et al., 2011; Kozulin et al., 2010).

A ênfase à aprendizagem direcionada ao pensamento abstrato para a compensação pode ter contribuído para este enfoque científico e também para o pensamento de que ambientes segregados de aprendizagem, devido ao número reduzido de alunos, espaço físico

privilegiado e professores especializados, ofereceriam melhores condições para este processo (Souza & Barbato, 2017). Neste trabalho, o enfoque será dado a processos de mediação implícita, no entendimento de que devido a sua natureza emotivo afetiva é imprescindível para métodos que objetivam o desenvolvimento do pensamento abstrato ou outras condutas.

A literatura de acesso (Lazarus, 2006a, 2006b; Moors, Ellsworth, Scherer & Frijda, 2013; Scherer, 2005) permite esta associação, visto que ambos os processos surgem a partir de demandas de adaptação (Lazarus, 2006a; Valsiner, 2005; Wertsch, 2007). Segundo Vygotsky (1934, 1997) e Vygotsky e Luria (1930), o desenvolvimento das FPS vincula-se a dificuldades que a criança tropeça, onde as primeiras manifestações se materializam na fala egocêntrica, momento este em que as reações e formas automáticas de conduta falham em realizar a adaptação requerida, surgindo a necessidade de pensamento.

A aprendizagem orientada para o pensamento abstrato é compreendido como uma gradação complexa, impulsionadora do desenvolvimento (Vygotsky, 1934, 1978, 1997), que pode ser facilitada a partir de oportunidades de desenvolvimento pela Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida como ampliadas formas de aculturação que ocorrem quando a criança está colaborando e interagindo com pessoas mais experientes na aquisição de certo conhecimento ou domínio (Vygotsky, 1978). Há certo consenso de que este processo depende de uma atuação conjunta e consciente entre pessoas no desenvolvimento de atividades para o alcance de objetivos mútuos (Alony & Kozulin, 2007; Birjandi, Massoomed & Deyhim, 2013; Del Rio & Alvarez, 2007; Engestrom & Sannino, 2010; Fino, 2001; Kozulin et al., 2010; Ratner, 2008; Toassa, 2006). A literatura de acesso, todavia, permite a interpretação de que a ZDP também pode depender de fatores para além de situações ideais, como o compartilhamento da conduta e da experiência social coletiva (Luria, 1990; Vygotsky, 1978, 1997), visto que a aprendizagem a partir de uma colaboração consciente, no sentido positivo, entre pessoas com e sem DI, pode ser um fator problemático

para a aprendizagem, face às dificuldades comuns da DI, o estigma e a dinâmica da sala de aula regular (Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2017).

Defendemos que a ZDP pode acontecer no modo também implícito, sem intencionalidade, por meio da experiência social coletiva que pode levar a processos de aprendizagem por meio da dedução e imitação (Luria, 1990; Vygotsky, 1978, 1997), habilidades estas que se relacionam com a capacidade de se representar o mundo simbolicamente, sendo base para a aquisição de habilidades sociais e linguísticas (Roberts & Richmond, 2015; Wright, Lewis & Collins, 2006). A abstração e a ampliação de conceitos, por exemplo, decorrem pela instrução, mas também pela observação e atividades informais, como brincadeiras e conversas paralelas sobre o assunto da aula, muitas vezes interpretadas como “bagunças” (Barbato, 2008). Beraldo, Ligorio e Barbato (2017) argumentam que o desenvolvimento pela ZDP é o ponto de interseção entre processos intersubjetivos que emergem da cultura e cognição. A intersubjetividade se relaciona com a capacidade para ações ou experiências compartilhadas em episódios de ação conjunta, permitindo o desenvolvimento psicológico (Overton, 2015).

Compreende-se que uma pessoa com DI que participe de um ambiente de aprendizagem com interlocutores de desenvolvimento típico pode ter seus processos intelectuais mediados por ações conjuntas sem necessariamente depender de uma colaboração no sentido positivo da palavra, ou instrução direta e intencional dos sujeitos que o compõem por Zonas de Desenvolvimento Proximal no Modo Implícito (ZDPMI). Assim, neste trabalho enfocamos o desenvolvimento compensatório por meio da mediação implícita com atenção a pessoas com DI que participam de coletividades sociais típicas, sobretudo escolares pela coexistência nestes espaços.

No percurso de uma educação básica estes indivíduos estariam expostos aos três elementos essenciais para a compensação: 1) educação voltada para o pensamento abstrato,

visto que são introduzidos conceitos cada vez mais complexos, que demandam este processo; 2) coletividade social típica privilegiada, devido à obrigatoriedade da educação, o que faz com que grande parte das pessoas do globo nela se matricule e permaneçam por vários anos; e, finalmente, 3) motivadores afetivos, que relacionamos com processos emotivos, gerados nas demandas de adaptação em contextos de mediação implícita, no encontro entre as peculiaridades das pessoas com DI e as pessoas de DT.

O contexto cultural da pesquisa, contudo, tem se mostrado controverso a compensação da DI. Isto porque nega a muitos destes indivíduos o acesso à coletividade social típica, a aprendizagem orientada à abstração e, o mais agravante, desconsidera seus motivadores afetivos pessoais para este desenvolvimento (Glat, 1989; Glat & Blanco, 2007; Souza, 2010; Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2017). Pesquisas apontam que quase a metade dos jovens brasileiros tem como uma de suas maiores preocupações o futuro profissional e atribuem à escolarização o único meio para conseguirem um emprego e, conseqüentemente, melhores condições de vida (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, 2013). Estudos com pessoas DI apontam que muitos possuem expectativas semelhantes, compreendendo a escolarização como forma de ascensão social, por meio de um ingresso na universidade ou trabalho (Antunes, 2012; Glat, 1989; Souza, 2010; Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2017). Em contraposição a estas aspirações, o acesso a toda educação básica regular é negado em grande parte dos casos, em diversas culturas, sobretudo nos casos de acentuada dificuldade de aprendizagem (De Graaf, Hove & Haveman, 2013; Hardiman, Guerin & Fitzsimons, 2009; Maturana & Mendes, 2015). Indivíduos com DI historicamente são foco de ações e discursos monológicos eugênicos, sofrendo discriminação fundada em princípios de permanência entrelaçados a significados de morte, de não educabilidade, de insuperável inflexibilidade cognitiva, de um desenvolvimento sempre limitado (Clímaco, 2010; Davis, 2013; Glat & Pletsch, 2009; Goffman, 1963; Gould, 2014;

Pessotti, 1984; Piccolo & Mendes, 2013; Souza & Barbato, 2017; Trent, 1994). Estes significados se relacionam dialeticamente com outros que interpretam o humano a partir de princípios não normatizantes (Barbato-Bloch, 1997; Barrios, Barbato & Branco, 2012; De Graaf et al., 2013; Ferrante, 2015; Iriarte, O'Brien, McConkey, Wolfe & O'Doherty, 2014; Koenig, 2011; Leonardo, 2008; Luiz, Bortoli, Floria-Santos & Nascimento, 2008; Matos & Mendes, 2014, 2015; Mitchell & Snyder, 2013; Santos & Barbato, 2009; Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2017; Streda, 2010).

Nesta interlocução, no contexto cultural da pesquisa é notório o aumento da inclusão escolar de pessoas com DI ao longo das duas últimas décadas (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2010, 2014; Leonardo, 2008; Maturana & Mendes, 2015), com a promulgação de diversas leis que permitem a participação na educação regular e o acesso à educação especial em turno contrário (Decreto n. 6.949, 2009; Lei n. 9.394, 1996; Lei n. 10.098, 2000; Matos & Mendes, 2014, 2015; Ministério da Educação - MEC, 2001; Resolução n. 4 CNE/CEB, 2009). Entretanto, a segregação é legalizada pelos casos interpretados como necessários, relacionados com a gravidade da DI (Matos & Mendes, 2014; Maturana & Mendes, 2015; Veltrone & Mendes, 2011a), resultando em um quantitativo de mais de 163.000 pessoas DI sendo escolarizadas em ambientes segregados de aprendizagem, estudando com iguais, em classes ou escolas exclusivamente especiais (INEP, 2014). Pesquisas sugerem que, na prática, a inclusão estaria sendo facultada à capacidade de acompanharem o ritmo das séries regulares, em especial pela aquisição da leitura e escrita (Antunes, 2012; Castanheira, 2014; Hass, 2013; Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2017). O fenômeno da associação entre DI e dificuldades de aprendizagem e da aquisição de leitura e escrita como requisito principal para a inclusão escolar é comum em várias culturas (Maturana & Mendes, 2015).

A educação em segregado dificulta a interação de pessoas com DI com as de Desenvolvimento Típico (DT), veda o acesso aos componentes curriculares das séries mais avançadas, normalmente orientadas para abstração e comumente não confere diplomação de educação básica. Como a aquisição de leitura e escrita por uma pessoa com DI normalmente acontece em tempos distintos dos exigidos pela seriação, muitas sofrem sucessivas reprovações, passando toda a vida convivendo e estudando em ambientes exclusivos para pessoas com a mesma anomalia (Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2017). A problemática é que muitas destas pessoas deixam a educação em segregado somente na fase adulta, com poucas possibilidades de profissionalização devido à falta de diplomação, o que incide em limitadas condições de ascensão social e empoderamento (Amaral, 2004; Arruda & Castanho, 2014; Dessen & Silva, 2007; Filho, 2009; Hass, 2013; Santos, 2006; Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2017). Vygotsky (1997) alegava que a separação de pessoas com deficiência da sociedade majoritária implicaria na formação de outro tipo de humanidade, em outros tipos de homens, o que se concretiza na triste realidade de várias pessoas com DI que deixam as escolas especiais, já adultos, dependentes de seus familiares e com comportamentos atípicos, infantis.

Estudos realizados com indivíduos DI e seus familiares apontam para um reconhecimento da ineficácia da escolarização em segregado no que concerne aprendizagem e empoderamento (Antunes, 2012; Hass, 2013; Santos, 2006; Souza & Almeida, 2013; Veltrone & Mendes, 2011a). Ambos os grupos percebem uma prática pedagógica marcada por atividades infantilizadas, que se relacionam com crenças de que apresentam um desenvolvimento limitado, e por isto devem ser cuidados, tratados com carinho, com poucos investimentos no ensino voltado para a abstração e atuação no mundo (Antunes, 2012; Dessen & Silva, 2007; Dias & Oliveira, 2013; Muller & Glat, 2007; Rossato & Leonardo, 2011; Silveira & Neves, 2006; Veltrone, 2008).

A despeito das consequências negativas e da legalidade da inclusão escolar, estudos apontam que pessoas com DI continuam frequentando a escolarização em segregado por decisão de seus responsáveis diretos, pais e mães, que mesmo com expectativas mais positivas do que professores, muitos constroem significados sobre a incapacidade dos filhos aprenderem conteúdos mais abstratos e, conseqüentemente, de serem independentes (Glat, 1989; Glat & Pletsch, 2009; Rosa, 2014; Silveira & Neves, 2006; Souza, 2010; Souza & Almeida, 2013). Pesquisas sugerem que estes significados são reforçados por relações de poder, onde alguns profissionais de educação, saúde e psicologia fazem recomendações aos pais/mães alegando que a educação em segregado seria o melhor ou único meio de desenvolvimento para os filhos/filhas (Amaral, 2004; Antunes, 2012; Dessen & Silva, 2007; Glat, 1989; Glat & Pletsch, 2009; Muller & Glat, 2007; Rosa, 2014; Rossato & Leonardo, 2011; Silveira & Neves, 2006; Souza & Almeida, 2013). Movidos por sentimentos de superproteção, muitos responsáveis aceitam com pouca ou nenhuma resistência a escolarização em segregado ou eles próprios dificultam a inclusão (Amaral, 2004; Silveira & Neves, 2006; Souza & Almeida, 2013). A superproteção é um tema recorrente em pesquisas, no Brasil e no mundo (Amaral, 2004; De Graaf et al., 2013; Glat, 1989, 2009; Luiz et al., 2008; Maturana & Mendes, 2015; Silveira & Neves, 2006; Souza & Almeida, 2013), demonstrando que alguns pais/mães tolhem qualquer tipo de interação social para além da família, a fim de evitar que sofram abusos, maus tratos ou reações discriminatórias da sociedade. Esta prática é compreensível, pois decorrem de experiências traumáticas ao presenciarem e ou sentirem maus tratos e preconceitos com relação aos filhos (Souza, 2010; Souza & Almeida, 2013).

Entre pesquisadores, há considerável consenso da necessidade de inclusão e inserção da pessoa com DI na sociedade, bem como da aprendizagem como promotora do desenvolvimento, sem embargo, há várias ressalvas feitas a prática, na dúvida se de fato este

processo seria benéfico (Maturana & Mendes, 2015). Pesquisas apontam para aspectos legais divergentes nas políticas públicas, além da falta de investimentos na reestruturação física e de pessoal nas escolas e deficiente oferta de educação especial na inclusão, dificultando a eficácia do processo de aprendizagem e interação social (Leonardo, Bray & Rossato, 2009; Luiz et al., 2008; Matos & Mendes, 2014, 2015; Monteiro & Manzini, 2008; Pletsch, Oliveira & Araújo, 2015; Silveira, Enumo & Rosa, 2012; Veltrone & Mendes, 2011a). Alunos com DI são inseridos nas escolas regulares sem que sejam feitos investimentos necessários para tornar a escola inclusiva, como a construção de salas de recursos adequados, oferta de educação especial, redução de estudantes nas salas de aula regulares, compra de equipamentos tecnológicos, formação de professores, entre outras disparidades. Estudos denunciam despreparo de comunidades escolares, percebido por aprovações sem mérito ou reprovações, avaliações ou atividades sem adequação curricular, situações de discriminação por parte de colegas e professores (Antunes, 2012; Azevedo, 2012; Balduino, 2006; Batista & Enumo, 2004; Carvalho, 2007; Castanheira, 2014; Cavalcanti, 2007; Escórcio, 2008; Filho, 2009; Gomes & Rey, 2008; Húngaro & Mancini, 2008; Leonardo, 2008; Leonardo et al., 2009; Sant'ana, 2005; Silveira et al., 2012; Souza, 2010; Tomaino, 2009; Veltrone & Mendes, 2009, 2011b).

Estudos realizados com pessoas DI, inseridas nas escolas regulares (Amaral, 2004; Antunes, 2012; Castanheira, 2014; Hass, 2013; Santos, 2006; Veltrone & Mendes, 2009, 2011b), apontam que elas percebem dificuldades similares às apontadas nas pesquisas supracitadas, como pouca atenção por parte dos professores, problemas de interação com alguns colegas, dificuldades de aprendizagem e ineficiência da escola em atendê-los em suas particularidades. O curioso, conquanto, é que grande parte dos participantes, quando perguntados qual o tipo de escolarização de preferência, alegam preferir a educação regular, com casos de relatos de estratégias de enfrentamento caso fossem maltratados.

Estes dados recorrentes em estudos com alunos egressos e ou participantes da educação em segregado (Amaral, 2004; Antunes, 2012; Castanheira, 2014; Hass, 2013; Santos, 2006; Souza & Almeida, 2013; Veltrone & Mendes, 2009, 2011b) são justificados pelos participantes pela compreensão de que na escola regular teriam ampliadas suas perspectivas de aprendizagem, vindo a alcançar profissionalização, ascensão social e futuro empoderamento (Amaral, 2004; Antunes, 2012; Souza & Almeida, 2013; Veltrone & Mendes, 2011). A vontade de aprender é dado recorrente em pesquisas com pessoas DI (Amaral, 2004; Antunes, 2012; Souza & Almeida, 2013; Veltrone & Mendes, 2011), onde muitos cultivam elevadas expectativas pessoais com relação ao futuro profissional, acadêmico e no campo das relações interpessoais, contrariando as baixas expectativas nutridas por pais/mães e ou profissionais que os atendem (Arruda & Castanho, 2014; Filho, 2009; Hass, 2013; Santos, 2006; Souza & Almeida, 2013).

Pesquisadores destacam que esta preferência pela educação regular aponta para aspectos positivos da política da educação inclusiva e da necessidade de ouvi-los. (Veltrone & Mendes, 2011b). Neste projeto compreende-se que este é um dado valioso para estudos sobre compensação da DI (Vygotsky, 1997), visto que este processo depende de motivadores afetivos, do que a própria pessoa considera relevante para o desenvolvimento. Diferente da problemática apresentada, os participantes desta pesquisa são indivíduos com DI comprovada, de ordem neurobiológica, diagnosticados com Síndrome de Down (SD), que extraordinariamente, perpassaram toda a educação básica na escola regular, concluíram o Ensino Médio e atualmente participam e/ou concluíram cursos acadêmicos e/ou exercem funções empregatícias que exigem diplomação.

Compreendemos que estas pessoas desenvolveram processos compensatórios da DI, visto que alcançaram uma posição social privilegiada e valorizada no social, que requer em seu percurso interação social com pessoas de desenvolvimento típico e processos de

pensamento abstrato (Vygotsky, 1997). Assim, importa compreender quais as estratégias de regulação para se lidar com emoções desencadeadas a partir de possíveis situações de preconceito ou de dificuldades de aprendizagem em um ambiente hipoteticamente desafiador.

Estudos sobre emoções na relação com a teorização sobre compensação

A emoção é um processo complexo do organismo, que envolve mudanças sincronizadas entre componentes orgânicos e psíquicos, desencadeados por *appraisals*, em especial explícitos, na avaliação das implicações de uma experiência para o bem-estar de uma pessoa, à luz de seus motivos pessoais. Este processo se relaciona com o entendimento de motivadores afetivos para a compensação devido à interdependência com a ação humana.

No período da pesquisa foram encontradas poucas publicações em emoções de tradições históricas ou socioculturais (Costa & Pascual, 2012; Machado, Facci & Barroco, 2011; Vigotsky, 2004; Wortmeyer, Silva & Branco, 2014), o que nos levou a centrar esforços na compreensão do conceito em teorias de *appraisal*, devido à relação entre este termo e a produção de significados. Informamos que nesta revisão mantivemos os termos utilizados nestas tradições, para posteriormente sintetizar os utilizados na pesquisa.

Teorias e debates sobre o que seria uma emoção foram iniciados com os estudos de James (1890), na compreensão de se tratar de um irrelevante epifenômeno. A interpretação de que seria uma expressão irracional tem suas raízes nas ideias clássicas, que atribuíam à emoção ausência de reflexão (Lazarus, 2006a; Rocha & Kastrup, 2009) ou meras reações biológicas (Darwin, 1872; Vigotsky, 2004).

O reconhecimento de sua importância iniciou-se após a revolução cognitiva (Bruner, 1997; Smith & Lazarus, 1990), onde as motivações individuais nas reações a eventos passaram a ser consideradas (Smith & Lazarus, 1990). Atualmente, vem sendo o foco de

diversas pesquisas (Barrett, Mesquita, Ochsner & Gross, 2007; Lazarus, 2006a; Moors et al., 2013; Scherer, 2005; Smith & Kirby, 2009; Valsiner, 2005) no reconhecimento do impacto que causam na psique humana, influenciando várias áreas como o bem-estar subjetivo, físico e social (Smith & Lazarus, 1990).

Emoções vêm sendo compreendidas como processos flexíveis de resposta a demandas adaptativas, extremamente dependentes das capacidades cognitivas, na avaliação do impacto de um evento para o bem-estar de uma pessoa à luz de suas metas pessoais (Barrett et al., 2007; Fridja, 2010; Hardy & Carlo, 2005; Lazarus, 2006a; Lindquist, 2013; Moors et al., 2013; Scherer, 2005; Smith & Kirby, 2009; Smith & Lazarus, 1990; Valsiner, 2005; Vygotsky, 2004; Rocha & Kastrup, 2009). Ao contrário de irracional, é um processo altamente dependente da razão, reflexão e lógica, externando para nós e para os outros quando os acontecimentos apontam contra ou a nosso favor (Fridja, 2010; Lazarus, 2006a, 2006b; Smith & Lazarus, 1990) na fuga da irracionalidade (Fridja, 2010; Lazarus, 2006a; Valsiner, 2005), justificando porque a maioria das manifestações emotivas não se resume a reações fisiológicas (Ellsworth & Scherer, 2003; Lazarus, 2006a; Moors et al., 2013; Scherer, 2005), remetando ao conceito de funções psicológicas superiores, pois são culturais e mutáveis (Machado et al., 2011; Vigotsky, 2004). O significado de relevância está atrelado a interesses e/ou importâncias que se relacionam com necessidades individuais, apegos, valores, objetivos e crenças de um indivíduo (Moors et al., 2013). Concordamos com Lazarus (2006) que emoções muito intensas, em especial provenientes de distúrbios, podem influenciar nosso desempenho cognitivo, mas grande parte dos comportamentos tidos como irracionais se resumem a pouco conhecimento e sabedoria com relação a metas e objetivos traçados.

Devido à relação entre cognição e aspectos biológicos, a emoção vem sendo compreendida como um processo componente ao invés de um estado (Lazarus, 2006b; Moors et al., 2013; Scherer, 2005, 2009; Smith & Lazarus, 1990) com mudanças inter-relacionadas e

sincronizadas entre diferentes subsistemas orgânicos, em resposta à avaliação cognitiva de um evento compreendido como relevante para um organismo (Barrett et al., 2007; Lazarus, 2006a; Lindquist, 2013; Moors et al., 2013; Scherer, 2005; Smith & Kirby, 2009; Smith & Lazarus, 1990; Valsiner, 2005). A Tabela 1, a seguir, (Scherer, 2005, p. 4) exemplifica um tipo de modelo componente da emoção e a relação entre suas funções e os subsistemas orgânicos:

Tabela 1

Modelo componente da emoção

Emotion function Função da emoção	Organismic subsystem and major substrata Sistema orgânico e substratos maiores	Emotion component Componente da emoção
Evaluation of objects and events (avaliação de objeto e eventos)	Information processing (CNS) (processamento de informação)	Cognitive component (appraisal) Componente cognitivo (appraisal)
System regulation (sistema regulatório)	Support (CNS, NES, ANS) Suporte	Neurophysiological component (bodily symptoms) (Componente neurobiológico) (mudanças corporais)
Preparation and direction of action (preparação e direcionamento da ação)	Executive (CNS) (Executivo)	Motivational component (componente motivacional) (action tendencies) (tendências de ação)
Communication of reaction and behavioral intention (comunicação da reação e intenção comportamental)	Action (SNS) (Ação)	Motor expression component (facial and vocal expression) Motor componente da expressão (expressão facial e vocal)
Monitoring of internal state and organism- environment interaction Monitoramento do estado interno e interação do organismo com o ambiente	Monitor (CNS)	Subjective feeling component (emotional experience) componente do sentimento subjetivo (experiência emocional)

CNS = Sistema nervoso central; NES = sistema neuro endócrino; ANS = sistema nervoso autônomo; SNS = sistema nervoso somático.

Na tabela 1 se pode vislumbrar a complexidade que envolve um processo emotivo. De forma idealizada, todos os subsistemas orgânicos e subjetivos deveriam ser monitorados para uma comprovação exata de que se trata de um episódio emotivo (Scherer, 2005). Devido a esta impossibilidade, há uma tendência teórica em se reduzir o processo a questões fisiológicas, ou em poucas variáveis qualitativas (Lazarus, 2006b; Lazarus & Smith, 1990; Scherer, 2005).

O *appraisal* é definido como um processo avaliativo que detecta e acessa a significância do ambiente para o bem-estar de um indivíduo (Lazarus, 2006; Moors et al., 2013; Scherer, 2005; Smith & Kirby, 2009; Smith & Lazarus, 1990). O *appraisal* perpassa todo o processo emotivo, variando em níveis automáticos, inconscientes a conscientes, sendo responsável por moldar o componente motivacional, somático e motor (Moors et al., 2013; Scherer, 2005). Os *appraisals* podem ser intrínsecos e extrínsecos (Ellsworth & Scherer, 2003; Scherer, 2005). O primeiro avalia características a partir de preferências genéticas ou aprendidas, como por exemplo, gosto doce ou comida azeda. O segundo, também chamado de transacional, avalia o evento e suas consequências a partir de necessidades, desejos e objetivos da pessoa (Scherer, 2005). Devido aos processos de *appraisal*, as emoções alcançam um poder de flexibilidade e adaptação que não se enquadram em conceitos como direcionamentos e reflexos. Tudo que produz perigo ou benefício para um indivíduo pode gerar emoção. A ameaça pode ter como fonte os enunciados, olhares, enfim, qualquer coisa que remete a significados positivos ou negativos, possíveis de identificação por experiências sociais compartilhadas (Smith & Lazarus, 1990).

Os *appraisals* estão ligados aos sentimentos pela atribuição consciente de significados aos encontros emocionais com o ambiente (Lazarus, 2006a, Lazarus & Smith, 1990), se enquadrando no componente da experiência subjetiva. O sentimento tem a função de monitorar e regular a conduta quando uma ou mais mudanças do processo emotivo se tornam

conscientes (Lazarus, 2006a; Moors et al., 2013). Segundo Scherer (2005), apesar da relevância, o uso do termo como sinônimo de emoção reduz e diminui a complexidade do processo.

Pesquisas são desenvolvidas a fim de se encontrar substratos neurais responsáveis por variáveis específicas de *appraisal* (Barrett et al., 2007; Moors et al., 2013). Estudos indicam que ao contrário da defesa Darwiniana de certas regiões cerebrais serem responsáveis por emoções básicas, isto depende de um conjunto de variáveis. Há a defesa de que a amígdala, juntamente com outras funções cerebrais, se relaciona com o *appraisal* (Moors et al., 2013).

O *appraisal* diferencia as emoções por processos de avaliação de relevância do evento para o bem-estar do indivíduo se relacionado com demandas de gerenciamento de ações que são controladas por variados mecanismos e representações simbólicas (Ellsworth & Scherer, 2003). Há o reconhecimento de que alguns componentes da emoção sejam comuns aos seres humanos, mas as diversas respostas emocionais dependem dos diferentes conteúdos, tipos de processo, diferenças individuais, culturais e de desenvolvimento (Moors et al., 2013; Smith & Lazarus, 1990). Diferenças culturais gerais influenciam nas variáveis, como por exemplo, a tendência de uma pessoa oriental atribuir agência a si mesma, sentindo vergonha por resultados negativos; enquanto outra, de cultura ocidental, pode sentir raiva, atribuindo culpa a agentes externos (Moors et al., 2013). Disfunções intelectuais podem interferir neste nível de diferenciação, na defesa de que certos *appraisal* de ordem extrínseca serão possíveis a partir de nove anos de idade. A intensidade da emoção se relaciona com esta avaliação, que depende de aspectos orgânicos e de significados construídos culturalmente sobre o que importa para aquela pessoa. As emoções evocam processos constantes de autorregulação, modulando e direcionando a ação, ou mesmo sua suspensão, de modo que se relacionam com as motivações para que as pessoas se desenvolvam, sendo cruciais para a transformação

pessoal, dos outros e do mundo (Lazarus, 2006a, 2006b; Mascolo & Fischer, 2015; Moors et al., 2013; Overton, 2015; Scherer, 2005; Smith & Kirby, 2009; Vigotsky, 2004).

Respostas emocionais são compreendidas como ações que podem ser mais ou menos intensas, de curta ou longa duração, desencadeando ou reduzindo a atividade, dependendo das variações de *appraisal* com relação à relevância do evento que gerou o processo emotivo. Esta interdependência entre ação e emoção tem chamado a atenção de pesquisadores (Mascolo & Fisher, 2015; Moors & Boddez, 2017; Moors, Boddez & Houwer, 2017; Nanay, 2017; Scarantino, 2017), na compreensão de que este processo mobiliza a pessoa por completo, requerendo a ação ou sua suspensão (Frijda, 2010; Machado et al., 2011; Scarantino, 2017; Scherer, 2009). Enfatiza-se que emoções e ações compõem o mesmo processo, influenciando a preparação, iniciação e o seu desenvolvimento (Moors et al., 2017; Scarantino, 2017). As emoções não são uma entidade, uma coisa, mas um “modo de ação adjetivado como emocional” (Moors & Boddez, 2017, p.1). Segundo Nannay (2017, p.1), “todas as nossas ações apresentam componentes emocionais, algumas compreendidas como mais ou menos, mas nenhuma sem emoção”.

Pesquisadores apresentam diferentes posicionamentos da relação entre emoção e ação. Segundo Scarantino (2017), a emoção gera ações orientadas à auto regulação, no qual sentir raiva é uma regulação da fúria. Nanay (2017) destaca que estados conscientes, intencionais, orientados a objetivos e motivados por crenças e valores não nos movem necessariamente à ação, destacando algo extra, irracional, que se relacionam com o estado mental decorrente das emoções. Segundo Frijda (2010), as emoções podem assumir um sentido de paixão, com ações orientadas à satisfação do objetivo ou à finalização do evento que a engatilhou, levando as pessoas a um estado de escravidão. Segundo Lazarus (2006a, 2006b), a relação mais relevante entre emoção e ação encontra-se nas relações interpessoais. As emoções se situam no cerne das relações interpessoais, um dos aspectos mais significativos da vida humana

(Lazarus, 2006a, 2006b; Smith & Lazarus, 1990), interferindo no desenvolvimento de todas as áreas do FE, pois dão valor e motivo ao seu funcionamento e, conseqüentemente, à ação.

O sistema teórico proposto por Lazarus (2006), de uma Teoria Relacional da Emoção (TRE), chama atenção pela percepção mais dinâmica do processo e pelo destaque dado aos significados gerados nas relações interpessoais, capazes de redirecionar a conduta ao longo do processo de desenvolvimento. As relações interpessoais podem desencadear processos emotivos extremamente impactantes, com *appraisals* altamente complexos, que variam de processos automáticos aos mais cognitivos, reflexivos (Lazarus, 2006; Lazarus & Smith, 1990; Moors et al., 2013). Segundo Lazarus (2006a, 2006b), estas emoções podem adquirir um valor motivacional elevado a ponto de redirecionar a vida psíquica de um indivíduo, resultando em novos objetivos, crenças e valores e, por conseguinte, incidindo e redirecionando as ações.

Nesta compreensão, o termo *appraising* denota um processo que consiste na atribuição de significados relacionais distintos às emoções que representam um tipo particular de perigo, ameaça, benefício etc. Este significado é nomeado como *Core Relational Theme* ou Tema Relacional Principal (TRP). O autor apresenta os 15 temas relacionais e as emoções correspondentes (Lazarus, 2006a, p. 16).

Tabela 2

Principais temas relacionais de 15 emoções

Emoção	Tema relacional
Raiva	Ofensa degradante contra mim ou aos meus
Ansiedade	Enfrentando uma ameaça incerta, inexistente
Medo/terror	Confrontando um perigo físico imediato, concreto e devastador
Culpa	Tendo transgredido um imperativo moral
Vergonha	Tendo falhado em viver em um ideal do ego
Tristeza	Tendo a experiência de uma perda irreversível
Inveja	Querendo o que alguém tem e se sentindo privado por esta ausência
Ciúme	Se ressentindo pela ameaça de perder amor ou favor de um terceiro
Alegria	Fazendo progresso considerável na concretização de um objetivo
Orgulho	Intensificação da identidade do Ego por mérito atribuído em decorrência de algo alcançado pela pessoa ou de algum grupo que se identifique
Alívio	Mudança para melhor ou liberdade de uma condição estressante para incongruência de objetivos
Esperança	Temendo o pior, mas esperando e acreditando que o melhor é possível
Amor	Desejando e participando afeições, que podem ser recíprocas ou não
Gratidão	Apreço por um presente altruístico
Compaixão	Sendo movido para oferecer ajuda para quem sofre

Os conceitos apresentados são limitados, visto que nem sempre este processo pode ser traduzido em palavras. Contudo, a ideia de que o significado relacional provoca e, em parte, constitui o sentimento da reação emocional é relevante, pois a interpretação acaba por possibilitar o entendimento das tendências de ação.

Outro conceito interessante desenvolvido pelo autor (Lazarus, 2006a, 2006b; Lazarus & Smith, 1990) se relaciona com *coping*, que traduzimos como gerenciamento. Durante o curso da vida, os seres humanos se veem em situações inusitadas que ultrapassam seus conhecimentos ou experiências, podendo gerar forte *stress* e demandando estratégias de *coping*. A sua ineficiência pode afetar negativamente a saúde física e mental, entretanto,

quando as pessoas compreendem desafios como gratificantes ou alcançam algo para além do esperado, o *stress* pode se reverter em emoções que revelam apreciação pela vida e a crise pode reorganizar a vida psíquica de um indivíduo, tornando-o mais feliz e produtivo. Este processo é compreendido como um dos mais importantes para munir as pessoas de habilidades para que lidem com as relações interpessoais, em especial as turbulentas.

Segundo Lazarus (2006a), a TRE requer avanços no sentido de estudar o fenômeno da emoção descrevendo-se o indivíduo do encontro emotivo e o contexto ambiental que faz parte. Também, os significados que reflitam as reais motivações, como crenças e valores, responsáveis por dar sentido à vida. Assim, destaca que o avanço desta disciplina depende de metodologias voltadas para narrativas. Pesquisadores, contudo, alegam que este fenômeno vem sendo compreendido por análises fatoriais (Moors et al., 2013; Scherer, 2005; Smith & Kirby, 2009), que acabam por diminuir o conteúdo qualitativo em duas ou mais variáveis (Lazarus, 2006a, 2006b). Criticando o próprio método, Lazarus (2006a, 2006b) pontua que mesmo questionários qualitativos falham em acessar aspectos compreendidos como cruciais para o bem-estar das pessoas, como crenças, valores e objetivos. Além do mais, excluem os significados relacionais pessoais sobre o que causou o encontro emotivo e os *appraisals* que influenciam nas formas de gerenciamento/*coping*, servindo apenas para facilitar análises que se aproximam das *hard science*.

A partir desta revisão, compreende-se que a emoção é um processo complexo do organismo, que envolve mudanças sincronizadas entre componentes orgânicos e psíquicos, desencadeados por *appraisals*, em especial explícitos, ou seja, por significados orientados a sentidos sobre as implicações de uma experiência para o bem-estar de uma pessoa, à luz de seus motivos pessoais (Barrett et al., 2007; Lazarus, 2006a; Lindquist, 2013; Moors et al., 2013; Scherer, 2005; Smith & Kirby, 2009; Smith & Lazarus, 1990; Valsiner, 2005). Esta compreensão permite relações com a compensação, à medida que o processo emotivo

engloba os motivadores pessoais que desencadeiam as ações humanas, para se mover de uma condição para outra, denotando assim desenvolvimento. Além disto, permite aprofundar a complexidade da problemática investigativa, visto que todo processo emotivo surge de situações de *stress*, de adaptação, que por sua vez demandam estratégias de *coping*. Segundo Lewin (1945), as dificuldades de mudança de campo afetivo fazem com que indivíduos com DI se sintam impotentes e emotivamente reativos quando confrontados com demandas que não conseguem realizar, o que pode ser comum em coletividades sociais típicas, como escolares, consideradas controversas neste contexto cultural. Estas situações, contudo, são compreendidas como o único meio propício para o desenvolvimento, que decorrem em especial de mediações implícitas, onde impera a imprevisibilidade do resultado da comunicação humana (Lazarus, 2006a; Valsiner, 20005; Vygotsky, 1997; Wertsch, 2007). A revisão também nos apresentou a necessidade de organizar uma metodologia que demonstrasse a relação dinâmica entre os componentes da emoção, sem reduzir o processo. Se por um lado estudos de tradições cognitivistas acabavam por desconsiderar componentes voltados para a experiência subjetiva, os de perspectivas narrativas costumam resumir o processo ao sentimento, evidenciado pelo discurso.

Assim, neste projeto, nos interessamos por emoções desencadeadas por *appraisals* extrínsecos, devido à interdependência com a ação notadamente humana, reflexiva, em experiências compreendidas como facilitadoras ou opositoras das metas pessoais dos participantes. Os processos emotivos dos colaboradores desta pesquisa são compreendidos como valiosos porque podem remeter a experiências de impacto que expliquem suas motivações pessoais que redundaram em suas extraordinárias condutas/ações, de difícil alcance mesmo para pessoas de DT. Além disto, quais as relações interpessoais que marcam o desenvolvimento compensatório, visto que emoções significativas são geradas no encontro entre o *self* e os outros.

A Deficiência Intelectual na Síndrome de Down

Na proposta de uma teorização sobre a compensação, consideramos necessário compreender como este Desenvolvimento Atípico (DA) é caracterizado, conhecendo as dificuldades que estas pessoas enfrentam. Neste capítulo apresentaremos de forma resumida o entendimento histórico da DI e as contribuições de pesquisadores de vanguarda que se opuseram ao paradigma dominante da incapacidade destes indivíduos, além do entendimento atual deste DA. De forma detalhada, pesquisas atuais sobre o perfil comportamental da SD, de autores com produção significativa na área e publicações em periódicos de alto fator de impacto. Esta última escolha partiu da justificativa de que quase tudo o que se sabe sobre o desenvolvimento da SD vem sendo feito por meio de estudos em tradições experimentais. Mesmo pesquisas de remediação da DI, que partem de princípios histórico culturais, apresentam os resultados por meio de testes controlados (Akhutina & Pylaeva; 2012; Alony & Kozulin, 2007; Feuerstein, Feuerstein & Feuerstein, 2003; Kozulin et al., 2010). Estudos com metodologias mais dinâmicas apenas remetem ao conceito da compensação (Dainez, 2013; Dainez & Smolka, 2014; Dias & Oliveira, 2013; Freitas & Castro, 2006; Leite & Monteiro, 2008; Morales e Batista, 2010; Rossato & Leonardo, 2011; Souza & Almeida, 2013) ou descrevem esta possibilidade por intervenções em comunidades escolares ou de formação de professores.

A deficiência Intelectual

O entendimento da DI é bastante complexo por se centrar em algo tão inusitado como a mente humana, o que dificulta considerações exatas sobre as possibilidades de desenvolvimento (Vygotsky, 1997). Isto talvez se relacione com a trajetória histórica de privação de direitos humanos a que pessoas com DI foram submetidas, que poderia ser resumida entre morte e separação da sociedade majoritária. Esta afirmação vem sendo

comprovada em diversos estudos que denunciam a forma desumana com que foram tratadas (Davis, 2013; Goffman, 1963; Gould, 2014; Pessotti, 1984; Stack & MacDonald, 2014; Trent, 1994).

Cientificamente a DI foi compreendida, até meados do século XX, como um problema irreversível, centrado no cérebro, de ordem biológica e hereditária (Associação Americana de Retardo Mental, 2002). Estes significados reverberaram na sociedade, incidindo na inserção compulsória destas pessoas em ambientes segregados, como instituições médicas e posteriormente, escola, classes especiais. Além da defesa de que seria o melhor tratamento para os indivíduos, evitava-se a procriação, vista como uma ameaça à eugenia (Davis, 2013; Goffman, 1963; Gould, 2014; Pessotti, 1984; Souza, 2010; Trent, 1994).

No início do século XX, dois teóricos, Lewin (1945) e Vygotsky (1997), se destacaram por contrariar este paradigma dominante. Seus estudos se opuseram às definições intelectualistas vigentes, de que a DI seria um mal incurável, hereditário, de ordem totalmente orgânica, cerebral. Lewin (1945) desenvolveu a teoria de mudanças de campo psíquico, buscando conciliar o dualismo entre a pessoa e o ambiente, na defesa de que o comportamento era função da relação intrínseca e interdependente entre estes dois fatores, propondo a fórmula $C \text{ (comportamento)} = f \text{ (função), } P \text{ (pessoa), } A \text{ (ambiente)}$ (Valsiner, 1997). A partir destes princípios, Lewin (1945) propôs uma teoria dinâmica sobre a DI, compreendendo o problema como uma anomalia que envolvia toda a personalidade ao invés de apenas o intelecto. O avanço de sua teoria era que propunha uma compreensão das causas da DI ao invés de apenas classificar diferentes tipos, como era comum em sua época. Lewin (1945) chegou a suas conclusões sobre o que seria a DI a partir de um estudo experimental comparativo de habilidades entre crianças normais e com a anomalia diagnosticadas como leves, a fim de avaliar habilidades relacionadas a esferas de necessidades e vontades. Segundo Lewin (1945), a DI era uma anomalia influenciada por problemas de ordem afetiva.

As disfunções afetivas levavam ao transtorno volitivo, resultando em um pensamento de característica primitiva e concreta. A abstração seria a construção de grupos a partir de relações entre objetos individuais, na dependência de objetos particulares da situação atual, mas ligados ao campo imaginário, conceitual. As dificuldades de mudanças de campo afetivo se materializam por meio de um comportamento infantilizado, percebido na dificuldade de lidar de forma adequada com situações comuns do mundo de uma criança normal, demonstrando elevados graus de dependência e insegurança, dificuldade de enfrentar situações conflitantes. Como consequência, sentimentos como medo e impotência eram observados, seguidos de reações emocionais fortes, como a raiva. Pessoas com DI resistem em adquirir novos objetivos, se fixando em objetivos prévios, a fim de evitar situações conflitantes e apresentam um senso de moral elevado, o que reforça o infantilismo. A fixação em atividades e o senso de moral elevada seriam os principais indicadores da gravidade do retardo pelas dificuldades de abstração em decorrência de mudanças de campo afetivo (Lewin, 1945). Os estudos de Lewin (1945) deram base para Vygotsky (1997) desenvolver suas teorizações com relação à defectologia e ao desenvolvimento compensatório da DI (Barbato-Bloch, 1997). Para o pesquisador, a DI era compreendida como problemas de ordem psíquica, derivada do transtorno volitivo e da concretude de pensamento, acrescentando características de ordem orgânica, como menor estatura, baixa capacidade torácica e força muscular. Por outro lado, propunha que estas disfunções eram causadas de forma dinâmica, envolvendo questões afetivas e também por problemas intelectuais. Nesta defesa realizou experiências análogas a Lewin, em estudos sobre saturação, retorno à atividade interrompida e ações substitutas, porém introduziu variações que permitiam também identificar aspectos de ordem intelectual, além dos afetivos. Os resultados de seus estudos trouxeram uma compreensão dinâmica da DI, amplamente discutidas, de que a DI é provocada por uma relação dinâmica entre afeto e intelecto. Estas unidades seriam

interligadas, estabelecendo trocas durante todo o processo de desenvolvimento, sendo o fator mais importante do desenvolvimento humano.

Esta compreensão das trocas entre as funções reforça o conceito de compensação da DI, na ideia de que as funções não afetadas poderiam contribuir para o desenvolvimento compensatório a partir da relação dinâmica entre as funções. A ênfase dada à relação entre fatores biológicos e afetivos centra os estudos de Vigotsky (1997) como um dos pioneiros em perspectivas de processo relacional (Overton, 2015). Outra contribuição importante se refere à metodologia visualizada pelo pesquisador, pois a despeito dos seus estudos serem por métodos experimentais, defendia a necessidade de desenhos que avaliassem as pessoas em ações e motivadores afetivos da vida real, ao invés de testes controlados em laboratório (Vigotsky, 1997).

Atualmente, a DI vem sendo definida em diversos estudos (Hardiman et al., 2009; Schalock et al, 2007; Souza & Almeida, 2013; Veltrone & Mendes, 2011b, 2012) considerando a interpretação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, n.d.). Esta entidade é reconhecida como uma das de maior prestígio na difusão de conceitos sobre a DI, com definições pautadas em estudos experimentais. Segundo a AAIDD (n.d.), a DI seria *“uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo que incidem em habilidades sociais e práticas do dia a dia. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos de idade”*

A inteligência funcional se refere a capacidades mentais gerais de leitura, raciocínio, resolução de problemas, entre outros. O comportamento adaptativo inclui o conjunto de habilidades conceituais, práticas e sociais que são aprendidas e utilizadas no dia a dia. As habilidades conceituais se relacionam com linguagem, literatura, uso do dinheiro, tempo, conceitos numéricos e autodireção. As sociais se referem a habilidades interpessoais,

responsabilidade social, autoestima, atribuição de culpa, resolução de problemas, habilidade de seguir regras, independência, etc. As habilidades práticas remetem a atividades da vida diária, como cuidado pessoal, habilidades ocupacionais, saúde, viagens, rotinas, o uso de dinheiro, telefone, etc. A competência nestas habilidades se relaciona com o desenvolvimento das Funções executivas (FE). A DI vem sendo diagnosticada por meio de testes psicométricos que medem o comportamento adaptativo e o intelectual, avaliado pelo QI entre 70 e 75 (AAIDD, n.d.).

Desde a edição de 2002, quando a AAIDD era intitulada de Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), há uma ênfase de que o desenvolvimento de funções deficientes pode ser melhorado, desde que o ambiente forneça as condições necessárias. Pesquisadores defendem que a nova definição, DI, enfatiza a necessidade de que o diagnóstico seja concebido de forma multidimensional e que junto com a avaliação sejam planejados apoios para um melhor desenvolvimento da pessoa com DI (Souza & Almeida, 2013; Veltrone & Mendes, 2011a, 2012). Compreendemos que a conceituação da AAIDD apresenta avanços ao recomendar que a DI deve ser diagnosticada considerando-se não apenas a inteligência funcional, mas também o comportamento adaptativo. A consideração a esta orientação pode auxiliar na redução de pessoas diagnosticadas com DI apenas por dificuldades escolares (Souza, 2013; Veltrone & Mendes, 2012). Além disto, enfatiza a importância de planejamentos individualizados e apoios para que a pessoa com DI melhore seu desenvolvimento e participe mais ativamente da sociedade, o que remete a escolarização e inclusão social. Por fim, ainda preconiza que pessoas com DI podem se desenvolver, distanciando-se do paradigma de irreversibilidade.

A DI pode ser causada por causas ambientais ou orgânicas, onde a primeira se refere a privações afetivas e ou econômicas, enquanto a outra a desordens genéticas, reconhecida por padrões comportamentais de fraquezas e forças (Fidler et al., 2008). Atualmente há uma

preocupação em se separar casos específicos de DI orgânica, devido às variações sindrômicas. Este cuidado é observado nos estudos de Vigotsky (1997), que defendia que pessoas com DI obrigatoriamente deveriam sofrer de problemas relacionados ao funcionamento nervoso central ou ter deficiências sensoriais (Kozulin & Gindis, 2007). As que apresentavam funcionamento intelectual preservado sofriam de primitivismo (Matusov & Hayes, 2000; Vigotsky, 1997), ou seja, dificuldades de aprendizagem por adversas condições culturais e não retardo mental, podendo facilmente se desenvolver caso ofertadas condições de apropriação cultural (Kozulin & Gindis, 2007). A DI *“é resultado de um defeito orgânico, o débil mental está limitado no desenvolvimento intelectual natural e em consequência disso, geralmente não cumpre por completo o desenvolvimento cultural.”* (Vigotsky, 1997, p.29). Há a defesa de que a DI é uma anomalia produzida socialmente (Carneiro, 2007; Matos & Mendes, 2015), agravada quando pessoas mais experientes dificultam processos de apropriação cultural de pessoas com DI, ofertando poucas condições de interação social e aprendizagem. Concordamos que este tipo de intervenção agrava a DI, mas há que se considerar que a DI decorrente de problemas orgânicos pode ser evidenciada mesmo que se tenha acesso a melhores condições de interação ou aprendizagem, incorrendo em maiores dificuldades em uma ou outra função. O tratamento excludente pode decorrer das dificuldades de interação devido à anomalia, com relação à inteligência funcional e ao comportamento adaptativo.

Assim, esta pesquisa foi realizada com pessoas diagnosticadas com Síndrome de Down (SD), caso de DI neurobiológica. Esta escolha dará maior validação ao estudo, pois se puderem compensar a anomalia, desempenhando ações que requerem inteligência funcional e competências adaptativas, o mesmo pode se aplicar a pessoas com DI por questões ambientais.

A síndrome de Down em estudos atuais e sua relação com a compensação

A psicologia cognitiva apresenta uma vasta literatura sobre o desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down (SD), que avaliam o desempenho por meio de estudos comparativos com as de Desenvolvimento Típico (DT) (Daunhauer et al., 2014). Compreendemos que estes estudos são importantes, pois vêm sendo realizados desde meados do século passado, o que denota a relevância das pesquisas para o avanço da disciplina (Fidler et al., 2008). Além do mais, mesmo introduzindo a perspectiva histórico-cultural, contribuindo com ideias inovadoras com relação à metodologia qualitativa, Vygotsky (1997) comprovou grande parte de suas ideias por metodologias similares, o que demonstra a possibilidade de diálogo entre diferentes perspectivas (Overton, 2015).

Neste sentido revisamos 13 pesquisas (Bennet, Holmes & Buckley, 2013; Buckley, Bird, Sacks & Archer, 2006; Daunhauer et al., 2014; Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Jarrold et al., 2008; Lee et al, 2011; Martin et. al, 2009; Roberts & Richmond, 2015; Skotko, Levine & Goldstein, 2011; Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011; Wright et al., 2006), publicados nos últimos 15 anos. Para facilitar a compreensão, primeiramente serão apresentados os resultados dos estudos e, posteriormente, a análise crítica, onde serão propostos avanços com relação à compreensão da SD e metodologias.

A Síndrome de Down (SD) é o caso mais estudado e frequente de DI por questões sindrômicas (Bennett et al., 2013; Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Jarrold et al., 2008; Lee et al, 2011; Martin et al., 2009; Roberts & Richmond, 2015; Vianello & Lanfranchi, 2009; Wright et al., 2006). A SD, ou trissomia 21, ocorre em 98% dos casos por uma cópia extra do cromossomo 21 (Martin et al., 2009; Roberts & Richmond, 2015), com variações concernentes à gravidade (Roberts & Richmond, 2015). Em casos raros, a SD pode ocorrer por translocação, quando parte do cromossomo 21 se fixa em outro cromossomo, ou por mosaïcismo, quando algumas células incluem uma cópia deste cromossomo. A SD é

comum em todas as etnias e classes sociais, com uma ocorrência média de uma criança afetada para cada 700 nascimentos. A única defesa etiológica se relaciona com a idade avançada materna.

No desenvolvimento cognitivo, cerca de 80% das pessoas com SD apresentam DI moderada, apesar de decorrências de DI severa ou de QI dentro da média. (Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009). A partir da 26ª semana de gestação, até dois meses e meio, bebês com SD apresentam morfologia cerebral típica, com densidade normal nos dendritos e no comprimento dos neurônios piramidais no córtex pré-frontal. Mas, após este período, apresentam diferenças progressivas, com menor número de neurônios, dendritos e volume cerebral. Aos seis meses, crianças com SD apresentam atividade cerebral anormal em resposta a estímulos auditórios em tarefas cognitivas (Roberts & Richmond, 2015). O desenvolvimento cognitivo parece ser normal até dois anos de idade, decaindo após este período, possivelmente por atrasos no nível de mielinização cerebral (Fidler et al., 2008; Roberts & Richmond, 2015). Pesquisas sugerem que crianças com SD em idade pré-escolar não apresentam os mesmos atrasos com relação à memória e aprendizagem (Roberts & Richmond, 2015). Segundo Barbato-Bloch (1997), as diferenças decorrem por dificuldades na dinâmica de desenvolvimento dos processos imaginativos, que se relacionam com as FE voltadas para flexibilidade cognitiva.

As pesquisas foram feitas por meio de testes comparativos entre pessoas com SD e de Desenvolvimento Típico (DT), com Idade Mental Compatível (IMC). Roberts e Richmond (2015) defendem esta equiparação, na defesa de que o contrário resultaria em um desempenho inferior dos indivíduos com SD. Há a defesa de que quando comparados com pessoas de DT, da mesma Idade Cronológica (IC), pessoas com SD apresentam déficits em todas as Funções Executivas (FE) (Bennett et al., 2013; Daunhauer et al., 2014; Lee et al., 2011).

Os estudos sugerem que o fenótipo comportamental ou perfil neuropsicológico da anomalia é caracterizado por padrões de relativas “fraquezas e forças” (Martin et al., 2009, p. 14) com relação às Funções Executivas (FE) (Bennett et al., 2013; Daunhauer et al., 2014; Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Jarrold et al., 2008; Lee et al., 2011; Martin et al., 2009; Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011; Wright et al., 2006).

As Funções Executivas (FE) são processos de desenvolvimento contínuo que envolvem habilidades necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações. As FE podem ser divididas nas seguintes competências: 1) Memória de Trabalho (MT), mais relacionada à inteligência funcional; 2) Inibição (I), resposta inibitória relacionada ao autocontrole e; 3) Flexibilidade Cognitiva (FC), que se relaciona ao pensamento criativo, à possibilidade de compreender as coisas por diferentes perspectivas e de adaptação rápida a mudanças (Diamond, 2013). O desenvolvimento das FE interfere no desempenho com relação à aprendizagem, cuidados com a saúde e interação social (Diamond, 2013; Knap & Morton, 2013; Lee et al., 2011; Roberts & Richmond, 2015).

Fraquezas do perfil comportamental

Estudos apontam que uma das maiores fraquezas do FE de pessoas com SD se relaciona com um fraco desempenho em habilidades de MT em tarefas que requerem Memória Verbal de Curto Prazo (MVCP) (Bennett et al., 2013; Daunhauer et al., 2014; Fidler et al., 2008; Jarrold et al., 2008; Lee et al., 2011; Martin et al., 2009; Vianello & Lanfranchi, 2009). Segundo Jarrold et al. (2008), a dificuldade de representar ou reconstruir informações verbais que exijam MVCP estão presentes, inclusive, em atividades que não requerem escuta ou fala. Estudos apontam que a MCPV tem um papel principal na aquisição da linguagem, especialmente no desenvolvimento gramatical e do vocabulário (Jarrold et al., 2008) e se relaciona com habilidades de leitura tanto de pessoas com DT quanto com SD (Lee et al.,

2011). Estudos sobre o desempenho de pessoas com SD em habilidades diárias (Daunhauer et al., 2014; Lee et al., 2011), que envolvem FE como Inibição (I) e Flexibilidade Cognitiva (FC), apontam para deficiências na memória verbal desde tenra idade e dificuldades de planejamento e organização do dia a dia. Estudos em neuropsicologia sugerem que os problemas com relação à MCPV e déficits com FC, MT e I se relacionam com disfunções anatômicas e funcionais cerebrais, em regiões do córtex pré-frontal (Jarrold et al., 2008; Knapp & Morton, 2013; Lee et al., 2011; Roberts & Richmond, 2015).

Nestes estudos, a memória humana é compreendida como um sistema que pode ser dividido em dois subcomponentes: Memória de Trabalho (MT), que engloba a Memória de Curto Prazo (MCP) e Memória de Longo Prazo (MLP) (Jarrold et al., 2008). Estes tipos de memória se distinguem com relação às funções desempenhadas e ao tipo de armazenamento (Aben, Stapert & Blokland, 2012; Bennet et al., 2013; Jarrold et al., 2008).

Nos estudos desta revisão, a Memória de Trabalho (MT) é definida pela lembrança, manutenção e manipulação de parte de informações provenientes da Memória de Curto Prazo (MCP), durante atividades complexas e tem um papel essencial na aprendizagem, resolução de problemas, planejamento e organização do comportamento (Aben et al., 2012; Bennet et al., 2013; Cowan, 2008; Jarrold et al., 2008). Estudos sugerem que a avaliação da MT engloba a MCP, devido à natureza das tarefas para este fim, que são mais complexas, requerendo componentes da MCP no processo de resolução (Aben et al., 2012; Bennet et al., 2013).

Em um modelo tradicional, a MT estaria dividida em componentes central executivo e dois outros domínios subordinados específicos para manutenção da informação, o *loop* fonológico e o *visuo espacial sketch pad*. O componente executivo central executivo coordenaria o processo, sendo adicionado posteriormente o *buffer* episódico (Aben et al., 2012; Bennet et al., 2013; Cowen, 2008; Jarrold et al., 2008). A MT engloba os subsistemas

de Memória de Curto Prazo Verbal (MCPV) e Espacial (MCPE) (Jarrold et al., 2008). A memória de curto prazo recebe informações previamente codificadas pela memória sensório-motor verbal (MCPV) e se reflete na habilidade de recordação de palavras e itens verbais por um curto período de tempo. A MCPV é normalmente testada em atividades que requerem a repetição de palavras que foram recentemente ouvidas. A Memória de Curto Prazo Espacial (MCPE) se refere à capacidade de recriar uma sequência de localização espacial pela seleção manual de dada localidade em ordem serial (Jarrold et al., 2008). A MCPE normalmente é avaliada pela localização de objetos idênticos aos memorizados (Gomes, 2011; Jarrold et al., 2008).

Outra função deficiente na pessoa com SD seria com relação à memória de Longo Prazo (MLP) no modo Explícito (MCPE) (Jarrold et al., 2008; Roberts & Richmond, 2015). A Memória de Longo Prazo (MLP) se refere ao armazenamento de material de longa duração, que não é ativo, mas que pode ser recuperado. Estudos sugerem que o atraso na aprendizagem de pessoas com SD se relacionem com dificuldades de armazenamento de material de longa duração, o que torna o assunto um dos mais pesquisados com respeito à SD (Aben et al., 2012; Bennet et al., 2013; Cowen, 2008; Jarrold et al., 2008).

O sistema de MLP pode ser dividido em Memória de Longo Prazo Explícita (MLPE) e Implícita (MLPI). A MLPI se refere a conhecimentos e aprendizagens não conscientes, que podem ser demonstrados, como andar de bicicleta, por exemplo (Jarrold et al., 2008; Roberts & Richmond, 2015); enquanto MLPE se refere a lembranças de fatos e eventos conscientes (Jarrold et al., 2008). Devido a dificuldades relacionadas à MCPV, pessoas com SD apresentam grandes déficits com relação à MLPE, em especial em testes que buscam avaliar a Memória de Longo Prazo Verbal (MLPV), além de dificuldades com relação à MLP para associações de objetos visuais, em tarefas que se devem memorizar características físicas do objeto (Jarrold et al., 2008; Martin et al., 2009; Roberts & Richmond, 2015). Estes aspectos

da memória são mediados por sistemas neurais diferentes e constituem aspectos distintos da memória explícita de longo termo (Jarrold et al., 2008). Pesquisadores (Jarrold et al., 2008; Roberts & Richmond, 2015) alegam que as dificuldades relacionadas à MLP se relacionam com disfunções no hipocampo (Jonas & Lisman, 2014), embasados em neuroimagens que demonstram um volume reduzido desta região cerebral em pessoas com SD.

Além dos problemas cognitivos, pessoas com SD apresentam disfunções morfológicas que contribuem para um desenvolvimento atípico com relação à comunicação, linguagem e fala (Buckley et al., 2006; Martin et al., 2009). Aproximadamente dois terços das crianças com SD podem apresentar perda da audição condutiva e/ ou perda auditiva sensorio-neural em decorrência de Otite Média (OME). A incidência de OME vem sendo atribuída a disfunções na anatomia craniana e ocorre em pelo menos 96% das crianças com SD. A perda auditiva é relacionada com dificuldades na compreensão gramatical de morfemas e vocabulários, memória fonológica, compreensão da linguagem, leitura e ao desenvolvimento tardio da linguagem expressiva (Martin et al., 2009).

Na linguagem pré-verbal, crianças de 18 a 48 meses com SD produzem menos pedidos de ajuda verbais para objetos do que as de DT (Martin et al., 2009). A frequência por pedidos não verbais por objetos ou por repetição de eventos talvez se associe com um desenvolvimento tardio da linguagem oral expressiva (Martin et al., 2009). Nestes estudos, a linguagem normalmente é compreendida como um comportamento que engloba áreas de sintaxe, morfologia, semântica, pragmática e fonologia. Outras habilidades não verbais, como atenção compartilhada, gestos e imitação têm um papel importante no desenvolvimento da linguagem, mas são geralmente consideradas como comunicação (Klusek, 2018, comunicação oral em 09/05/17; Martin et al., 2009;).

Há certo consenso que uma das maiores dificuldades com relação à linguagem se relaciona com aspectos expressivos (Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Lee et al.,

2011). Neste desenvolvimento, apresentam dificuldades fonológicas desde a idade pré-verbal, suprimindo mais sons que pessoas de DT, com pouca inteligibilidade (Martin et al., 2009). Estas disfunções podem se relacionar com afasia da fala, disartia e qualidade da voz (Martin et al., 2009), decorrentes de diferenças nas estruturas e funções orais como cavidade oral pequena, língua relativamente longa e palato amplo e altamente curvado. Há evidências de músculos adicionais ou pouco diferenciados da estrutura facial e diferenças na distribuição dos nervos que podem incidir em dificuldades de fala e coordenação dos articuladores. (Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009). Com relação ao vocabulário, alguns estudos apontam para déficits e outros para melhor desenvolvimento (Jarrold et al., 2008; Martin et al., 2009). O consenso é que apresentam dificuldades com relação ao vocabulário expressivo (Martin et al., 2009). As habilidades de compreensão sintática são deficientes da infância até a fase adulta, tanto na linguagem expressiva quanto receptiva. Há dificuldades de compreensão de morfologia gramatical, como preposições e morfemas e de aspectos sintáticos como objeto direto, indireto, voz passiva. Nos aspectos pragmáticos há controvérsias, alguns pesquisadores atestam forças e outros déficits (Fidler, Most & Philofsky, 2008; Martin et al., 2009; Roberts & Richomond, 2015). As maiores dificuldades se relacionam com iniciar uma conversa, iniciativa de clarificação de tópicos, elaboração de assuntos e alguns aspectos linguísticos de narrativas, com dificuldades de reprodução de histórias ouvidas (Martin et al., 2009). Há evidências de que existe uma relação bidirecional entre linguagem e letramento, mas são poucos os conhecimentos sobre esta habilidade em pessoas com SD, compreendida como a capacidade de se extrair significados de palavras. Pesquisadores defendem que pode se relacionar com conhecimentos léxicos e sintáticos.

O letramento extrapola a habilidade de leitura e escrita, que normalmente está associada à linguagem expressiva e receptiva. As dificuldades das pessoas com SD na MCPV podem incidir negativamente na aquisição da linguagem, comunicação e letramento (Bennett

et al., 2013; Jarrold et al., 2008; Martin et al., 2009; Vianello & Lanfranchi, 2009). Entretanto, há evidências de que as deficiências com relação à MVLP não podem ser explicadas por perdas auditivas ou problemas de fala, onde as deficiências de habilidades de memória fonológica talvez se associem com uma compreensão de linguagem fraca, formas reduzidas de pronunciamento e dificuldades de leitura e escrita, em especial para habilidades literárias complexas (Martin et al., 2009). Os estudos, contudo, têm focado as investigações em habilidades de letramento iniciais, como reconhecimento fonológico e decodificação de palavras simples (Martin et al., 2009). Na fase entre 50 e 70 anos, pessoas com SD podem apresentar demência, comprometendo ainda mais aspectos da linguagem e comunicação (Martin et al., 2009).

Estas dificuldades com relação à linguagem expressiva incidem em dificuldades de resolução de problemas que envolvem outras áreas do FE (Daunhauer et al., 2014; Lee et al., 2011). Em termos práticos, por deficiências nas FE, notadamente na MT, pessoas com SD podem apresentar dificuldades de realizar ações e de memorizar palavras e ou atividades simultâneas, dar continuidade a tarefas de modo autônomo. Apresentam memória *span* limitada, com dificuldades de descrever eventos, pessoas e histórias, esquecem o que estão fazendo no meio da atividade. Demonstram esforço na realização de suas ações, porém carecem de habilidade na realização. Por déficits no domínio de planejamento e organização, apresentam dificuldades em encontrar objetos de uso e interesse, mesmo se instruídos, como roupas e brinquedos, dificuldades de seguir rotinas para lazer, alimentação, dificuldade de gerar soluções ou finalizar atividades, se distraindo facilmente. Apresentam ainda déficit motor (Daunhauer & Fidler, 2012).

Forças do perfil comportamental da SD

Por outro lado, juntamente com as dificuldades, pessoas com SD apresentam “forças” (Martin et al., 2009, p.14). Estas potencialidades estão presentes em alguns aspectos do FE, linguagem e comunicação com desempenho compatível ou superior com o de pessoas de DT, porém com a mesma Idade Mental (IM) (Bennett et al., 2013; Daunhauer & Fidler, 2012; Jarrold et al., 2008; Lee et al., 2011; Martin et al., 2009; Vianello & Lanfranchi, 2009; 2011).

Enquanto pessoas apresentam deficiências acentuadas na MT, em atividades que exigem MCPV, demonstram melhor desempenho em atividades que requerem Memória de Curto Prazo Visuo Espacial e/ou Processamento Visuo Espacial (MCPVE; PVE) (Bennett et al., 2013; Daunhauer & Fidler, 2012; Jarrold et al., 2008; Lee et al., 2011; Martin et al., 2009; Vianello & Lanfranchi, 2009) e de percepção (Martin et al., 2009). Enquanto a MLPE é comprometida, o mesmo não acontece com a MLPVE (Jarrold et al., 2008; Roberts & Richmond, 2015). Segundo Martin et al. (2009), Jarrold et al. (2008) e Roberts & Richmond (2015), pessoas com SD apresentam uma aprendizagem de memória visual espacial mais preservada, para posição e noção espacial.

No período pré-verbal, crianças com SD apresentam a mesma frequência de gestos de apontar, a fim de pegar ou mostrar objetos, que as de DT (Martin et al., 2009). Além do mais, apresentam habilidades de representação imitativa, por meio de gestos e representações simbólicas (Wright et al., 2006). A imitação é compreendida como uma habilidade pré-linguística que pode prever competências linguísticas tardias (Martin et al., 2009).

Estudos revelam que, ao contrário de pesquisas que denotam fraquezas (Martin et al., 2009), o vocabulário de pessoas com SD é um dos pontos fortes, em detrimento de habilidades sintáticas (Jarrold et al., 2008), devido facilidades de reconhecimento de palavras ao invés de fonemas. Devido às habilidades com vocabulário, as disfunções relacionadas à MLPV não se relacionam com deficiências de representações fonológicas de curto prazo do

que foi ouvido (Jarrold et al., 2008; Martin et al., 2009). Há consenso de um melhor desempenho na linguagem receptiva, de compreensão, em detrimento da expressiva (Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Lee et al., 2011). Nos aspectos pragmáticos, compreendidos como o uso social da linguagem, alguns cientistas sugerem forças pelo uso de variadas funções comunicativas, como habilidade de se manter em um assunto, resposta a pedidos de qualificação e qualidade de recontar histórias quando são utilizados suportes visuais (Martin et al., 2009).

Nos aspectos cognitivos, pessoas com SD podem ser letradas desde que expostas a condições de aprendizagem, tendo acesso à instrução e materiais para este fim. As habilidades de identificação de palavras estariam ligadas a forças na MCPVE, apoiando a aquisição da leitura e escrita. Entretanto, estudos recomendam que intervenções devam primar pela melhora do reconhecimento fonológico, para melhor aquisição destas habilidades (Martin et al., 2009).

Outro aspecto relacionado à melhora do FE de pessoas com Síndrome de Down estaria relacionado ao tipo de escolarização (Buckley et al., 2006; Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011). Estudos comparativos (Buckley et al., 2006) entre pessoas escolarizadas em escolas ou classes especiais e de escolas inclusivas apontam que o segundo grupo apresenta melhor desenvolvimento com relação à fala, linguagem, leitura e escrita. A inclusão torna possível alinhar habilidades comunicativas com as competências práticas e sociais, incidindo no desenvolvimento da leitura e escrita, além de dar suporte ao desenvolvimento da fala. Pesquisadores afirmam que a escolarização em ambientes segregados de aprendizagem não favorece a aprendizagem da leitura e escrita, bem como aspectos do FE associadas a competências diárias (Buckley et al., 2006). Por outro lado, a convivência diária com pessoas de DT não resulta em uma vida social própria e mais independente, por meio de relacionamentos afetivos mais aprofundados, como melhores amigos ou namoros, bem como

em uma vida social própria e mais independente. Os autores sugerem que isto pode ser resultado de pouco contato com pessoas deficientes. Os pesquisadores Vianello e Lanfranchi (2009, 2011) apontam que os participantes de suas pesquisas apresentam desempenho acima da média no FE em habilidades linguísticas e pragmáticas quando comparados com os que os de outros países, por participarem da inclusão escolar (Vianello & Lanfranchi, 2011). Os autores nomeiam esta diferença como efeito *surplus* (excessivo), se referindo a um aumento do QI em pessoas que participam de ambientes inclusivos (Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011).

As pesquisas indicam que pessoas com SD apresentam melhor desempenho em habilidades de *core social relatedness* (Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009), ou seja, que exigem relações interpessoais e trocas subjetivas, desde que não apresentem evidências de autismo, o que é percebido em 15% dos casos (Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009). A defesa é que habilidades imitativas não verbais precoces podem explicar porque crianças com SD, em idade pré-escolar, tenham mais iniciativas para brincadeiras, justificando a facilidade nas relações interpessoais (Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009; Wright et al., 2006). A revisão de Fidler et al. (2008, p.38, tradução nossa) descrevem pessoas com SD como “cativantes”, carinhosos, comunicativos, entusiásticos, felizes e sociáveis, de forma mais acentuada que as de DT. Destacam que crianças com SD estabelecem amizades e comportamentos pró-sociais, como paciência, participação em atividades de grupo, flexibilidade. Estudos com adolescentes e estudantes em idade avançada apontam para alta competência social, com nível e número de participação elevada em atividades de grupo, aproximação com os amigos e consciência de como uma pessoa pode trabalhar e se divertir de forma autônoma e com outras pessoas. Com relação ao autoconceito, estudos sugerem que pessoas com SD apresentam estima elevada, declarando-se felizes com suas vidas, com a aparência, consigo mesmos e com a SD. Outros trabalhos

demonstram que pessoas com SD são conscientes de suas habilidades em fazer amizades e de sentimentos de amor por amigos e familiares, com exceção de casos em que os indivíduos vivem isolados (Skotko et al., 2011).

As FE se relacionam entre si, contudo os processos podem ser mais relacionados a questões afetivas, compreendidas como FE *hot* ou quente; e a processos primariamente mediados cognitivamente, como FE *cool* ou frias. Pessoas com SD apresentam maiores déficits no domínio das funções executivas *cool* do que *hot*.

O fenótipo comportamental de pessoas com SD vem sendo defendido por estudos em neuropsicologia, na atestação de que os padrões de forças e fraquezas podem se associar com disfunções ou preservação de partes da estrutura cerebral (Jarrol, Nadel & Vicari, 2008). O desenvolvimento das FE *hot* se relaciona como o córtex pré-frontal ventromedial; enquanto as FE *cool* ao do córtex pré-frontal dorsolateral. O desempenho acentuado de pessoas com SD nas funções *hot* talvez decorra de uma anatomia normal da amígdala, estrutura cerebral hipoteticamente relacionada com a regulação da emoção (Lee et al., 2011). Entretanto, existem inúmeras variáveis como o tempo de maturação da estrutura cerebral, a relação entre desenvolvimento do córtex pré-frontal, das FE e de experiências de vida; bem como avaliação de comportamentos como Inibição e Flexibilidade Cognitiva. Além do mais, estudos com neuroimagem não conseguem precisar se as diferenças dos padrões de atividade cerebral se vinculam às idades dos participantes ou às diferentes formas de realização do que é proposto durante os exames (Knapp & Morton, 2013).

A despeito das inúmeras variáveis, as pesquisas sobre o fenótipo comportamental de pessoas com SD vêm contribuindo para o planejamento de intervenções, a fim de proporcionar melhores condições de desenvolvimento para estes indivíduos (Bennett et al., 2013; Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009). Por exemplo, Fidler et al. (2008) destacam que a autoconfiança de pessoas com SD nas relações interpessoais pode ser usado por professores

para motivar os alunos a usar estas habilidades quando apropriado e evitar quando inconveniente. As dificuldades com memória verbal e facilidades com a Visão espacial podem orientar o trabalho pedagógico para que professores reforcem informações verbais fazendo uso de imagens. Segundo Martin et al. (2009), intervenções devem primar pelo desenvolvimento de aspectos sintáticos a fim de melhorar a linguagem expressiva. Bennett et al., (2013) apresentam programas interventivos com atividades computadorizadas em Memória Visuo Espacial para ganhos substanciais e duradouros em habilidades como a memória verbal e habilidades comportamentais. Em resumo, estas recomendações são o resultado de um melhor entendimento de como a SD impacta o desenvolvimento e pode direcionar decisões em processos de intervenção via planejamento educacional, ajudando a identificar e monitorar áreas potenciais de vulnerabilidade, além de ajudar as famílias com relação ao desenvolvimento dos indivíduos com SD (Fidler et al., 2008). Estudos cognitivos sobre intervenção da DI na SD demonstram que treinamentos de memória espacial melhoram também a habilidade de memória verbal (Bennet et al., 2013).

A despeito das inovações, pesquisadores concordam que o comportamento de pessoas com SD não pode ser explicado por padrões simples de forças e fraquezas, chamando a atenção para a necessidade de perspectivas mais dinâmicas, que unam aspectos do desenvolvimento social e cognitivo (Fidler et al., 2008; Roberts & Richmond, 2015). Algumas teorias contextuais vêm sendo desenvolvidas, como a do Efeito Indireto em Desordens Genéticas (EIDG), de que as características fenotípicas impactam o comportamento das crianças, mas também das pessoas que fazem parte do ambiente circundante, como familiares e outras crianças. Há ainda a defesa de que o fenótipo pode ser expandido por processos de auto-organização a partir de relações entre os componentes cognitivos e sociais. As forças com relação ao comportamento social e dificuldades com a inteligência funcional interagem de forma dinâmica, levando a características de orientação

motivacional da personalidade. Por exemplo, evidências indicam que pessoas com SD apresentam uma fraca persistência em tarefas cognitivas mais desafiadoras e um excesso de confiança nas relações interpessoais. Estas características podem ser causadas por um processo de auto-orientação da pessoa com SD que, ao se deparar com dificuldades com relação à inteligência funcional, utiliza as habilidades sociais para se esquivar das tarefas. Este estilo de personalidade de pessoas com SD, com pouca motivação para realizar tarefas cognitivas e um excesso de confiança em estratégias sociais, pode ser resultante de consequências de um ou dois aspectos deficientes por questões primárias. Os aspectos fenotípicos primários decorrem de deficiências biológicas, da trissomia, como disfunções no desenvolvimento cerebral. O cruzamento de relações e aspectos primários geram epifenômenos, percebidos como características secundárias do fenótipo, geradas pelas dificuldades primárias, biológicas (Fidler et al., 2008).

Outra limitação seria com relação à metodologia, visto que grande parte do conhecimento sobre a SD é baseado em recortes estáticos e transversais do funcionamento humano, com acesso restrito a áreas isoladas e em períodos específicos (Fidler et al., 2008). Há uma carência de estudos que foquem em processos de mudança no desempenho de pessoas com SD, que envolva aspectos múltiplos de interação entre fatores biológicos e culturais (Fidler et al., 2008). Estudos longitudinais são necessários, a fim de demonstrar o desenvolvimento das FE desde a infância até a fase adulta (Fidler et al., 2008; Lee et al., 2011; Roberts & Richmond, 2015). Atividades complexas, como é o caso das FE *hot*, quentes, apenas são relatadas ao invés de descritas (Lee et al., 2011). Outra problemática é a carência de estudos com jovens e adolescentes, visto que a maioria dos estudos vem sendo realizados com crianças, na justificativa de esclarecer a natureza das deficiências e as funções afetadas, para se pensar em métodos interventivos (Bennett et al., 2013; Daunhauer & Fidler, 2012; Jarrold et al., 2008; Lee et al., 2011; Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011), sendo

necessário analisar estas funções com jovens e adultos (Roberts & Richmond, 2015). Ademais, destacam que são necessários estudos que avancem nos relatos laboratoriais sobre o desempenho de pessoas com SD com relação ao FE, em habilidades diárias, como planejamento e inibição, visto que este funcionamento, se eficiente, permite que estes indivíduos convivam em sociedade, com maiores possibilidades de empoderamento (Lee et al., 2011).

Contribuições para o estudo

O detalhamento do conteúdo destes estudos foi deveras importante para o conhecimento sobre a SD, redirecionamentos metodológico e para o aprofundamento das hipóteses com relação à compensação. Ademais, corrobora pressupostos compreendidos como importantes para estudos em desenvolvimento, em especial na consideração dos motivadores afetivos para o processo e da troca entre FPS, no nível cultural e orgânico.

Similarmente a defectologia (Vygotsky, 1997), as pesquisas enfatizam as forças e fraquezas com relação às FE na SD, que não são todas afetadas na estrutura cerebral, e da importância de conhecê-las a fim de propor intervenções que podem redundar na melhora das deficiências. Esta afirmação corrobora o entendimento de que a remediação da DI depende de trocas entre funções psicológicas, compreendidas atualmente como FE, que podem decorrer de processos neuropsicológicos, que envolvem treinamentos de FE, práticas pedagógicas e também tipos de escolarização (Bennett et al., 2013; Buckley et al., 2006; Jarrol, Nadel & Vicari, 2008; Knapp & Morton, 2013; Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011). Destaca-se o melhor desempenho nas FE *hot*, voltadas para processos emotivos e relações interpessoais, compreendidas nesta pesquisa como um exemplo de reação compensatória.

A referência aos benefícios da escolarização inclusiva reforça o entendimento de que o acesso a coletividades sociais típicas menos controladas, que favoreçam situações de

mediação implícita, pode contribuir com a compensação da DI. Por outro lado, chama atenção o fato de que a convivência diária com pessoas de DT não garante o desenvolvimento de relações interpessoais aprofundadas, o que repercutiria em uma vida mais plena e independente. Segundo os estudos, isto acontece quando além da escolarização regular, sejam oportunizados encontros com outros grupo de pessoas de DA, pois facilita o desenvolvimento de relações como namoros ou melhores amigos. Diversos estudos corroboram esta dificuldade de se estabelecer vínculos com pessoas de DT, sendo uma das justificativas para afirmações de que a inclusão de fato não acontece. A novidade encontra-se neste olhar positivo para as relações interpessoais com pares, normalmente interpretada como negativo. Estas reflexões nos fazem utilizar o termo coexistência, no sentido de que o acesso a coletividades sociais típicas pode ser positivo, mesmo que a inclusão, no sentido de aceitação e trocas afetivas positivas, seja dificultada. Aliada a esta questão, interessante observar que a despeito das dificuldades de inclusão, no sentido positivo, se beneficiam da aprendizagem pela coexistência, que é a função primordial da escola. Isto reforça a crítica à crença de que a manutenção de pessoas com DI em espaços segregados de aprendizagem, com mais recursos e número reduzido de alunos, garantiria melhor aprendizagem. Estas contribuições nos levam a refletir nas relações interpessoais dos participantes da pesquisa, se foram prioritariamente com pessoas do DT ou DA e como se relacionam com suas atividades inusitadas.

Reconhecemos as contribuições dos estudos, mas consideramos que são necessários avanços. A metodologia adotada reduz as interpretações, que por serem de natureza controlada, acabam por reforçar os déficits. Temos como exemplo a proposta de expansão do fenótipo, onde os defeitos primários geram uma característica da personalidade negativa, que pessoas com SD utilizam suas habilidades sociais como formas de se esquivar de tarefas cognitivas mais desafiadoras. Consideramos que esta recusa poderia se relacionar com o transtorno volitivo desencadeado por tarefas desvinculadas de motivadores afetivos reais,

distantes de contextos de mediação implícita, no curso da vida natural. Concordamos com Vygotsky (1997) de que o desenvolvimento humano está estritamente ligado às atividades reais que as pessoas desempenham, pois o viver determina a consciência.

As relações interpessoais se relacionam com motivadores emotivos, que trazem em seu bojo trocas subjetivas. Segundo Lazarus (2006a), emoções desencadeadas por relações interpessoais podem redirecionar o comportamento das pessoas. Estas afirmações podem ter peso maior no desenvolvimento de pessoas com SD, devido suas habilidades com relação ao desenvolvimento social, que podem se reverter em ações orientadas a um objetivo, *goal oriented*, ou condutas (Valsiner, 2005). Segundo Vygotsky (1997), a compensação é orientada pela busca de validez social, que compreendemos estar interligada à forma que significamos as relações que estabelecemos com as pessoas.

Observamos que uma avaliação mais dinâmica sobre o desenvolvimento da SD depende da expansão do conceito de linguagem para além de um comportamento que expresse convenções gramaticais, avaliado pela expressão da fala ou escrita. A consideração do que seria linguagem expressiva em um laboratório e em uma interação real é uma variável importante na interpretação do que seria o seu uso social. Em situação concreta de comunicação, tudo que expresse significado entre os interlocutores pode ser considerado linguagem (Bakhtin, 1986). Isto inclui gestos, sons ou ruídos, bem como qualquer outro artefato mediacional, pois estão situados em um sistema linguístico de dada cultura.

Esta revisão permitiu ampliar a compreensão dos problemas provocados pela DI na SD, além de demonstrar a relevância do conceito de compensação para estudos em desenvolvimento atípico, redundando em direcionamentos teóricos metodológicos no vislumbre de se contribuir com avanços em estudos sobre o desenvolvimento da DI/SD. Dentre estes destacamos a expectativa de se avaliar FE relacionadas à MT, FC e I em ações no curso real da vida para validação da compensação por habilidades que contrariam o perfil

de fraquezas. Além disso, descrever as FE *hot* à luz dos reais motivos dessas pessoas, relacionando a ação/processo emotivo a habilidades que contrariam ou corroboram o perfil. Ainda, reforçou-se a necessidade de se elaborar um método que contemple componentes emotivos para além do discurso, na expansão do conceito de linguagem em uma abordagem pragmática, dialógica.

A importância das narrativas para estudos em emoções e síndrome de Down.

As narrativas são compreendidas como atividade de processos psicológicos que indicam relações dinâmicas entre fala, ação consciente/inconsciente e emoção. Narrativa é fala orientada para o outro, situada em sequência temporal, compreensível por trazer no discurso ação e emoção. Em outras palavras, narrativa é fala significada pela ação na emoção. A fala extrapola o sentido de som ou significado rígido, mas é compreendida como veículo semiótico (Bakhtin & Volochínov, 2012) cuja significação é definida nas experiências humanas. A seguir apresentaremos o percurso teórico que permitiu esta interpretação e que justifica as tomadas de decisão com relação a conceitos utilizados no desenho metodológico.

Se considerada a relação entre ação e emoção, concordamos com Lazarus (2006a, 2006b) que afirma que as narrativas são um método por excelência. Esta associação tem chamado atenção de pesquisadores (Mascolo & Fisher, 2015; Moors et al., 2017; Moors & Boddez, 2017; Nanay, 2017; Scarantino, 2017) na compreensão de que a emoção mobiliza a pessoa por completo, requerendo a ação ou sua suspensão (Frijda, 2010; Scarantino, 2017; Scherer, 2009; Vygotsky, 2004).

As ações são compreendidas como atos humanos intencionais, dependentes da fala, resultantes de ações conjuntas entre processos incorporados e relacionais entre o indivíduo, biologia e cultura, operando com e entre pessoas (Arendt, 1958; Bakhtin & Volochínov, 2012; Mascolo & Fischer, 2015; Overton, 2015). Ação e fala são universais humanos,

condições que nos igualam e distinguem, onde a similaridade permite a compreensão do passado e o planejamento para as gerações futuras e a diferença depende da ação humana, que existe porque a fala revela o sujeito dos atos (Arendt, 1958). Ação sem um nome, um quem, é sem sentido, pois “revelar o agente do ato se relaciona com a dignidade humana” (Arendt, 1958, p. 179). Em sua ausência, se tornam conquistas um meio para se produzir um objeto, quando as pessoas perdem o sentido de união e fraternidade (Arendt, 1958).

Neste projeto, o sentido de ação extrapola a ideia de ato individual (Mascolo & Fischer, 2015; Overton, 2015; Valsiner, 2005), remetendo ao conceito de atividade (Daza, 2017; Leontiev, 1984), no entendimento de que as práticas humanas inserem-se em contextos de comunidades culturais, que dependem e são significadas por sistemas sociais historicamente instituídos, que influem no desenvolvimento (Daza, 2017; Leontiev, 1984). O uso da palavra ação, contudo, é empregada para destacar o entendimento de que as pessoas agem e se comunicam não apenas para cumprir esta ou aquela função social, como trabalho ou necessidade (Arendt, 1958). Segundo Frijda (2010) mesmo animais, como os lobos, conseguem se organizar para caçar e dividir o alimento. A ação humana, todavia, pode ter como uma de suas maiores características a realização de atos com pessoas com quem queremos estar (Arendt, 1958), pois o contrário nos igualaria a lobos selvagens que evoluíram para o uso de instrumentos. Assim, as pessoas são compreendidas como o concreto motivo tanto para a sobrevivência quanto da iniciativa de se pensar e fazer algo novo, onde a ação se insere em atividades conjuntas, distinguindo-se por ser um ato de iniciativa e vontade do sujeito. Segundo Arendt (1958, p.179) “As pessoas se revelam em feitos e palavras, atos e discurso. Ao agir e falar os homens revelam suas identidades e fazem sua aparição no mundo humano”. Assim, a ação se reverte em um ato psicológico que se torna visível no mundo porque importa para o seu agente ser mostrado, pois revela sua unicidade, peculiaridade,

aquilo que ele considera relevante fazer para si, com e pelas pessoas que se importa (Arendt, 1958).

Compreende-se que a experiência entalha a ação, pois “sentir a ação é o sentimento da experiência” (Overton, 2015, p. 54). As pessoas são seres ativos que compartilham diferentes formas de agir, de experienciar o mundo, com motivos e expressões particulares que mobilizam processos universais como percepção, pensamento, memória, consciências, expressos pela fala incorporada na ação (Overton, 2015). As experiências se relacionam com sentimentos reais interligados ao pensamento reflexivo. Como pontua Clarice Lispector, pensar é ato e sentir é fato. Sentimentos e reflexão formam processos que demandam atos intencionais ou atenção, que ocorrem no campo da consciência onde um significado ou sentido é atribuído (Daher, Carré, Jaramillo & Tomici, 2017). As narrativas estão no cerne da relação entre palavra e ação, revelando a dinâmica entre a universalidade e peculiaridade humana, onde todas as pessoas relatam seus feitos e motivos. Algumas tradições compreendem que as narrativas requerem o resgate de memórias (Mattingly, 2007; Schiff, 2012) de representações passadas e futuras (Scherer, 2005) na explicação de nossas ações, além da necessidade de adaptação do discurso interno à compreensão do outro na ação narrativa. Segundo Mattingly (2007) e Schiff (2012) narrar é uma ação expressiva, de fazer o passado presente, estruturando as experiências vividas em uma relação de espaço e tempo, com ações realizadas e/ou imaginadas na expectativa de se alcançar um desfecho significado como favorável (Arendt, 1958; Frank, 2005; Mattingly, 2007; Schiff, 2012). Segundo McAdams e Guo (2015), as narrativas servem como um recurso psicológico que concede às pessoas um senso de coerência e continuidade temporal, em um fluxo de histórias como cenas, tramas, personagens e temas.

Compreendemos que as narrativas situam as ações presentes em experiências passadas, vividas ou imaginadas, em relação dinâmica com as expectativas futuras que se

tensionam com a imprevisibilidade das vivências do presente. O desenvolvimento acontece nestas tensões, quando expectativas são realizadas ou frustradas, exigindo processos de adaptação/autorregulação, onde novos significados são produzidos, orientando novas ações (Bastos, 2017; Mieto, Barbato & Rosa, 2016). Concordamos com Arendt (1958) quando afirma que a ação se relaciona com a capacidade humana de esperar o inesperado, de operar na improbabilidade. Assim, o desenvolvimento se relaciona com o novo, que emerge em contraposição às probabilidades e previsões, "*as a guise of a miracle*", como se fosse um milagre (Arendt, 1958, p.178).

A reflexão narrativa se relaciona com a capacidade imaginativa, pois introduz lembranças passadas, materialmente ausentes, em experiências presentes (Mattingly, 2007). Assim, compreendemos que narrar é sentir, remeter a tramas vividas e ou imaginadas na regulação do presente, pela atribuição de significado sobre os motivos de se buscar este ou aquele desfecho, ou de se justificar as ações realizadas ou sofridas. (Bastos, 2017; Mieto et al., 2016).

Como nas histórias, narrativas costumam ser organizadas em episódios que formam o todo de uma trama, rumo a um desfecho desejável (Frank, 2005; McAdams, 2001; McAdams & Guo, 2015; Mattingly, 2007; Rosa, Gonzalez & Barbato, 2009; Schiff, 2012; Witney & Bates, 2016). Estes momentos apresentam ações nucleares voltadas para seus atores, o *self*, os outros, em um cenário específico, localizado no mundo (Frank, 2005; McAdams, 2001, 2003; McAdams & Guo, 2015; Mattingly, 2007; Schiff, 2012; Witney & Bates, 2016). Em todos estes processos, as emoções estão presentes (Moors et al., 2017; Nanay, 2017; Valsiner, 2005) influenciando a produção de significados e orientando e comunicando ações.

Compreendemos que a interpretação dos significados depende de componentes do processo emotivo, no caso os sentimentos, que se relacionam com a experiência subjetiva, e ações resultantes de *appraisals* extrínseco-intrínsecos, que são simbolizados nas narrativas. O

significado resulta de convenções culturais, orientado por experiências pessoais na ação conjunta com os outros (Mascolo & Fischer, 2015; Mieto et al., 2016; Vygotsky, 2001). Numa perspectiva psicológica de processo relacional (Mascolo & Fisher, 2015) estes mediam todos os atos psicológicos, originando-se em padrões incorporados de atividades sensório-motores e afetivas no mundo físico e social. A revelação/simbolização humana depende de emoções expressas aos outros, resultantes da ação conjunta entre atos conscientes e atividades inconscientes do organismo incorporadas, que permitem atribuição de significados ao *self* aos outros e dos outros ao *self*. O romance de Jane Austen é um bom exemplo desta relação, cujo título, orgulho e preconceito, resumem vários aspectos atribuídos às ações de seus protagonistas, Elizabeth e Mr. Dawsey. Ou como nos lembra Nanay (2017) sobre a cabeçada dada por Zidane no jogador italiano, após insultos recebidos na copa de 2010. As narrativas, que englobam o sentido de fala apoiada na ação, permitem explicações e argumentações sobre estas ações, que encontram sentido em convenções culturais canônicas sobre o que é aceitável (Brunner, 1997), permitindo reflexões sobre o *self*, pelos posicionamentos (Mieto et al., 2016) tanto do autor como dos espectadores, sobre o sentido moral das ações (Mattingly, 2007).

O ser humano atua no mundo, não como ator, como o que representa, mas como agente que se situa na ação, classificando, atribuindo sentido a si e aos outros a partir das ações conjuntas, das experiências vividas (Rosa et al., 2009). Concordamos com Frank (2005, p. 968) ao afirmar que “diálogo é vida”, pois para se viver, dois é o número mínimo, de modo que as narrativas expressam simbolizações sobre a luta diária dos participantes em se tornar, onde suas histórias entalham posicionamentos com relação a si e aos outros, na explicação dos atos deste processo. Muitas vezes os processos emotivos são compreendidos como aliados de nossas motivações pessoais e/ou como a justificativa de nossas falhas em se tornar/alcançar.

Além da relevância das narrativas enquanto metodologia para o estudo das emoções, esta perspectiva pode trazer avanços sobre o desenvolvimento na SD. Pesquisadores destacam que grande parte dos estudos sobre SD baseia-se em visões estáticas e transversais com a avaliação de desempenho em Funções Executivas (FE), em áreas isoladas e acessadas em um período específico de tempo (Fidler et al., 2008).

Como visto no capítulo anterior, as FE/controlado executivo são compreendidas como processos mentais, que permitem às pessoas condutas notadamente humanas, culturais, sendo essenciais para a saúde física e mental, assim como para o desenvolvimento social, cognitivo e psicológico. Diversas pesquisas destacam que a SD é uma síndrome com padrões de forças e fraquezas, onde as pessoas costumam apresentar grandes dificuldades em tarefas de MT, em atividades mais voltadas para processos cognitivos *cool* e melhor desempenho em atividades relacionadas às FE *hot*, nas relações interpessoais, a despeito de estarem abaixo do esperado se considerada a idade cronológica (Daunhauer et al., 2014; Fidler et al., 2008; Lee et al., 2011).

Ao considerar apenas os resultados transversais, estudos em SD ignoram que o desenvolvimento é um processo epigenético de contínua diferenciação para formas mais complexas (Fidler et al., 2008; Overton, 2015; Valsiner, 1997). Deve-se lembrar de que este estado de relativas forças e fraquezas é também construído pela história do indivíduo com SD e seu sistema de atividades (Fidler et al., 2008), que opera em níveis culturais, psicológicos e biológicos, com fortes inter-relações entre estes diferentes domínios ao longo do desenvolvimento (Daunhauer et al., 2014; Diamond, 2013; Fidler et al., 2008), como no caso da cognição e desenvolvimento social, que se impactam desde o início deste processo (Fidler et al., 2008). O desenvolvimento envolve interações múltiplas e contínuas em todos os níveis sistêmicos, do molecular ao cultural, sendo um processo arraigado que se desenrola em várias escalas, que podem compreender de segundos a anos (Fidler et al., 2008; Overton, 2015).

Ademais, o estudo deste fenótipo comportamental tem tido como foco domínios e funcionamentos particulares que talvez sejam deficientes apenas em termos e condições específicas. Pesquisas costumam focar esforços na descrição de estágios ou outras formas fixas como estruturas e esquemas, desconsiderando o contexto e o resto do funcionamento individual. Existem poucas pesquisas sobre o desenrolar deste fenótipo para além da infância sendo necessário que estudos em SD se movam de perspectivas transversais para processos de mudança de desempenho ao longo do tempo (Daunhauer et al. 2014; Fidler et al., 2008). Pesquisadores apontam que um avanço crítico em estudos sobre a SD seria comparar se o desempenho de FE em tarefas de laboratórios corresponderia a conquistas acadêmicas e a habilidades da vida diária (Daunhauer et al. 2014; Fidler et al., 2008). Além disto, há uma carência em estudos com foco em Inibição, cujas habilidades demandam outras FE voltadas para MT. Contextos da vida real demandam o uso simultâneo de habilidade que diferem de um espaço controlado, silencioso, com tarefas sequenciadas e aplicadas por apenas uma pessoa (Daunhauer et al., 2014), além de considerarem os reais motivadores (Diamond, 2013; Fidler et al., 2008).

A partir destas problemáticas consideramos que as narrativas podem contribuir com um desenho metodológico que permita acesso a fatores contextuais das ações de pessoas com SD, além da observação e avaliação de *FE*, na explicação dos atos e motivações. Histórias que contamos sobre nós mesmos costumam encontrar justificativa em feitos passados e expectativas futuras, podendo demonstrar marcos, ou seja, experiências decisivas para mudanças no processo de desenvolvimento. Além do mais, as narrativas podem revelar as motivações pessoais para processos como Inibição, flexibilidade cognitiva e memória. A memória de Longo Prazo Verbal é compreendida como uma das maiores fraquezas da SD, entretanto como dito anteriormente, os métodos para lembrança são descontextualizados, sem conexão com a vida prática destas pessoas.

Estes avanços se conectam ao estudo das emoções, podendo demonstrar a relação entre ações mais voltadas para processos cognitivos em relação dinâmica com os fatores afetivos. Ao se focar em processos emotivos por meio de narrativas, conseqüentemente indicam-se as motivações para a ação. No caso desta pesquisa, seria interessante compreender quais as emoções envolvidas nas ações de pessoas com SD e se o desempenho destas pessoas em atividades de seu interesse corrobora ou refutam o perfil comportamental da SD, até então definido por métodos transversais.

A despeito de consideramos o perfil comportamental para verificar processos de compensação, buscamos analisar as ações de pessoas com SD (Arent, 1958; Overton, 2015), compreendidas como atividades incorporadas organizadas entre aspectos psicológicos, culturais e biológicos. Assim, as ações humanas assumem um sentido de autuação, de autoria, de agencialidade, percebida nos posicionamentos assumidos em experiências simbolizadas nas narrativas (Rosa et al., 2009).

Fundamentação para um Método Dialógico para o Estudo das Emoções em Narrativas

Neste capítulo apresentaremos a revisão de literatura que permitiu a organização da produção de dados empíricos, no Método Dialógico para o Estudo das Emoções em Narrativas que teve como motivação o desafio de contribuir com diversas problemáticas levantadas por pesquisadores de diferentes tradições científicas. Estudos em emoção (Lazarus, 1990, 2006a, 2006b) destacam que o avanço da disciplina depende da progressão de metodologias fatorias para narrativas (Marques & Satriano, 2014; McAdams & Guo, 2015; Mieto et al., 2016; Rosa et al., 2009), com foco na descrição dos componentes subjetivos motivacionais, dando acesso aos *appraisals* extrínsecos que revelam o motivo para ação e as estratégias de *coping* (Lazarus, 2006a; Scherer, 2005). Pesquisadores em SD destacam que tudo que se sabe atualmente sobre este DA decorre de metodologias estáticas,

sem relação com a vida real destas pessoas (Bennet et al., 2013; Buckley et al., 2006; Daunhauer et al, 2014; Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Jarrold et al., 2008; Lee et al, 2011; Martin et al., 2009; Roberts & Richmond, 2015; Skotko et al., 2011; Smith, Naess & Jarrold, 2017; Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011; Wright et al., 2006), na defesa de métodos que avaliem FE em condições naturais de socialização. Por outro lado, estudos qualitativos por meio de narrativas costumam identificar unidades centrais de análise pela carga emotiva discursiva, porém deixam de ressaltar quais seriam e, quando o fazem, restringem-se ao discurso (McAdams, 2001; Mieto et al., 2016; Silva & Borges, 2017; Souza & Almeida, 2013; Whitney & Bates, 2016), o que reduz o processo ao componente sentimento ou pode ser confundido com outros estados afetivos, como por exemplo, humores ou outros traços característicos da personalidade (Lazarus, 2006a, 2006b; Moors et al., 2012; Scherer, 2005).

A partir destes apontamentos, o método foi delineado considerando-se contribuições de diferentes tradições científicas em diálogo com pesquisas sobre o desenvolvimento por métodos narrativos, dialogismo, teorias de processo relacional e apontamentos filosóficos sobre a condição humana (Arendt, 1957; Bruner, 1997; Carlucci, Barbato & Carvalho, 2011; Chakkarath, 2011; Charmaz, 2009; Glaser, 2004; Lazarus, 2006a, 2006b; Mascolo & Fischer, 2015; Mattingly, 2007; McAdams, 1993; McAdams & Guo, 2015; Mieto et al., 2016; Moors et al, 2013; Moors et al., 2017; Polkinghorne, 1988; Overton, 2015; Scherer, 2005, 2009; Schiff, 2005, 2012; Silva & Borges, 2017; Souza & Almeida, 2013).

Esta revisão nos possibilitou organizar o método com procedimentos que contemplam desde a produção de dados empíricos até a análise das narrativas, fundamentando as tomadas de decisão. A metodologia apresenta uma proposta de produção de dados empíricos por meio de narrativas com foco em emoções de experiências significativas, em significados de alta ordem (Overton, 2015), ou seja, os *appraisals* extrínsecos, em relação dinâmica com outros

componentes do processo emotivo. Além disto, este desenho contribui tanto para o estudo das emoções quanto da SD, por se mover de metodologias transversais, para a descrição de processos de desenvolvimento considerando-se as emoções que energizam a ação dos colaboradores da pesquisa que a despeito da SD realizam ações extraordinárias.

Produção de dados empíricos.

Na produção de dados empíricos, destacamos as contribuições de pressupostos da Teoria Fundamentada (TF) (Charmaz, 2009; Glaser, 2004), orientados por princípios éticos do dialogismo (Frank, 2005). Estes pressupostos se relacionam com a relevância do processo emotivo e a forma que pode ser simbolizado, sentido, pelas narrativas.

Pressupostos metodológicos da TF (Charmaz, 2009; Glaser, 2004; Glaser & Strauss, 1967/2006), de que os participantes devem falar de assuntos de seu interesse ao invés de perguntas organizadas a partir de teorizações prévias, se revertem em orientações valiosas para o estudo qualitativo das emoções e sua relação com o desenvolvimento. Inicialmente, o que distingue a emoção de outros estados afetivos, como humores ou outras características da personalidade, é que seu desencadeamento acontece a partir eventos, com destaque para experiências vividas e/ou imaginadas (Ellsworth & Scherer, 2003; Fridja, 2010; Lazarus, 2006a, 2006b; Moors et al., 2013; Oatley, Parrott, Smith & Watts, 2011; Scherer, 2005, 2009; Smith & Kirby, 2009). A escolha em narrar certo episódio da vida aponta para sua importância, visto que as pessoas costumam se emocionar por aspectos relevantes e discorrer sobre os mesmos (Lazarus, 2006a; Scherer, 2005). Experiências narradas espontaneamente podem remeter a *appraisals* extrínsecos de alta ordem, responsáveis por processos emotivos intensos capazes de desencadear diversas ações (Frijda, 2010; Lazarus, 2006a; Moors et al., 2013; Scherer, 2005, 2009; Smith & Kirby, 2009; Vygotsky, 2004). A oportunidade de se narrar o que importa pode revelar experiências impactantes e emocionantes, que se

entrelaçam com expectativas futuras imaginadas, dando sentido às ações presentes (Bastos, 2017; Frank, 2005; Mattingly, 2007; Mieto et al., 2016).

Assim, a produção de dados empíricos prima por narrativas abertas, em que os colaboradores são convidados a discorrer sobre experiências que lhes importam. Posteriormente, em dias distintos, os temas, assuntos das narrativas, podem ser aprofundados, com entrevistas episódicas, para que falem e mostrem aspectos relevantes das experiências narradas. Neste sentido, não se coleta dados, mas se passa tempo com pessoas que vão contar aspectos preciosos de suas vidas, com sucessos e fracassos no processo de se tornar (Frank, 2005).

O foco em episódios elencados pelos participantes se relaciona com um princípio dialógico (Bakhtin & Volochínov, 2012) exemplificado por Frank (2005) de não finalizar e ou monologizar os colaboradores por teorias prévias. Sugerimos não “monologizar” as narrativas, conduzindo as perguntas ou introduzindo temas, por receio que não se encaixem na literatura de acesso, pois o avanço da ciência depende da abertura para novas formas de teorização (Chakkarat, 2011; Glaser, 2004; Souza & Barbato, 2017).

O pesquisador assume uma postura dialógica, de abertura para a capacidade do outro de se tornar (Frank, 2005), estabelecendo *rapport*, deixando-os à vontade, primando por uma postura responsiva (Forcione & Barbato, 2018; Mieto et al., 2016; Silva e Borges, 2017), para que se sintam instigados a narrar por perceberem que suas experiências importam. A produção de dados deve se aproximar de um diálogo (Arendt, 1958; Bakhtin & Volochínov, 2012; Frank, 2005), de uma conversa real, face a face, mas com poucas interrupções do pesquisador, pois o que importa são as declarações dos participantes. No caso da pessoa com DI, estudos apontam para dificuldades em iniciar narrativas por iniciativa própria (Carneiro, 2007; Freitas & Castro, 2006; Koenig, 2011), o que na SD pode ser agravado por dificuldades na linguagem expressiva (Martin et al., 2011). Como alternativa para a possível dificuldade,

pode-se explorar o uso de outras ferramentas de comunicação, como a internet, redes sociais e também criar possibilidades de Tecnologia Assistiva (TA) (Castanheira, 2014; Hass, 2013; Souza & Barbato, 2017), considerando-se a peculiaridade dos participantes (Castanheira, 2014; Gois, 2017; Souza & Barbato, 2017). Caso o colaborador apresente acentuadas dificuldades em iniciar a narrativa, ou não eleja temáticas no primeiro encontro, pode-se pensar em uma entrevista semiestruturada, pela delimitação de temas abrangentes, como família, amigos, escola, que podem ser mediados por alguma proposta de produção escrita ou simbólica (Gois, 2017; Souza & Barbato, 2017) que sirva como motivador afetivo e mediador na produção de narrativas (Vygotsky, 1997).

O registro dos dados empíricos pode ser feito no primeiro encontro, por gravação de áudio e os encontros posteriores, ou seja, as episódicas, por vídeo. Esta escolha se relaciona com a análise que propomos que prima pelo princípio da apreciação do outro (Bakhtin & Volochínov, 2012). Esta técnica permitiu a indicação de emoções em narrativas, em relação com outros componentes do processo emotivo, para além da experiência subjetiva, dos sentimentos.

A Leitura Apreciativa na análise das emoções

Os homens viajam para admirar a altura das montanhas, as ondas gigantes do mar, os longos rios, a amplidão do oceano, o movimento circular dos astros, mas passam despercebidos uns pelos outros sem se admirar¹.

Agostinho

¹ “And men go abroad to admire the heights of mountains, the mighty waves of the sea, the broad tides of rivers, the compass of the ocean, and the circuits of the stars, yet pass over the mystery of themselves without a thought”. (The confessions of Saing Augustine, disponível em: : <http://www.ccel.org/ccel/augustine/confess.html>)

A apreciação do outro é uma postura fundamental para se destacar indicadores de emoções em narrativas, incluindo outros componentes para além do sentimento simbolizado pelo discurso. A leitura apreciativa de indicadores de emoção se relaciona com a observação de três componentes do processo emotivo, que podem ser identificados em relação dinâmica e interdependente durante a análise de uma narrativa: os sentimentos, revelados pelo discurso narrativo; o componente da expressão motora, no caso a entonação de voz e mudanças faciais; e o motivacional, simbolizado/revelado por ações conscientes durante a ação conjunta entre interlocutor e locutor.

Os componentes da expressão motora, quando inseridos em uma narrativa, são compreendidos como ações expressivas que permitem a compreensão do discurso e antecipações de ações na leitura de estados emotivos (Overton, 2015). As ações expressivas são compreendidas neste estudo como ações inconscientes e ou conscientes, que reforçam a compreensão discursiva e revelam os motivadores afetivos para a ação no processo emotivo.

A ação expressiva (Marcolo & Fischer, 2015) é compreendida como atividade de processos emotivos (Moors et al., 2013; Scherer, 2005), incorporados na fala, que permitem a compreensão do sentido dos significados em narrativas em situações comunicativas concretas. A ação expressiva permite um processo contínuo de autorregulação entre receptor e interlocutor (Bakhtin & Volochínov, 2012; Mascolo & Fischer, 2015), onde os coautores ajustam as ações/pensamentos/sentimentos pessoais aos do outro, a partir das antecipações e ações recorrentes que acontecem durante ações conjuntas (Mascolo & Fischer, 2015; Schiff, 2012; Valsiner, 2005; Wertsch, 2007). Esta capacidade de compartilhar ações/experiências opera como “um processo sistemático contínuo” onde as pessoas são ao mesmo tempo receptoras e emissoras ativas, interpretando e produzindo significados verbais e não verbais (Marcolo & Fisher, 2015, p. 119). Este conceito é interpretado como comunicação intersubjetiva, capacidade responsável pelo desenvolvimento psicológico desde tenra infância

(Beraldo et al., 2017; Mascolo & Fischer, 2015). Compreende-se que o “o pensar não opera totalmente em um interior escondido” (Mascolo & Fisher, 2015, p. 119), onde parte da mente se torna visível em ações que expressam atividade comum de processos psicológicos, que orientam os significados do que está sendo dito.

A associação das ações expressivas ao componente emotivo da expressão motora fundamenta-se na sua função “de comunicar a reação e intenção comportamental” (Scherer, 2005, p. 669), por meio de mudanças nas expressões faciais e vocais (Moors et al. 2013; Scherer, 2005, 2009). Esta afirmação é corroborada por Bakhtin e Volochínov (2012, p. 139), que remete ao acento apreciativo acompanhado da entonação de voz: “toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação, no sentido objetivo de conteúdo, mas também um acento, um valor apreciativo”. Interpretamos que o acento apreciativo é indicador de processos emotivos, pois “quando exprimimos os nossos sentimentos, damos muitas vezes a uma palavra uma entonação expressiva e profunda” (Bakhtin & Volochínov, 2012, p. 139). Um exemplo clássico dado pelo autor é a comunicação de seis operários que utilizam a mesma palavra com sentidos totalmente diferentes em uma conversação, evidenciados apenas por mudanças na entonação de voz. Assim, os assuntos organizados em palavras, compreendidos como temas, expressos pela “fala viva” (Bakhtin & Volochínov, 2012), em situações de comunicação, vêm acompanhados deste acento que relacionamos ao sentido de ação expressiva e, portanto, indicador de processo emotivo.

As ações expressivas também englobam as mudanças faciais que, tão importantes quanto às da voz, permitem inferir estados emotivos e, por conseguinte, a compreensão pragmática. Há a defesa de que não existem expressões faciais obrigatórias para se identificar emoções, pois podem divergir entre pessoas, inclusive da mesma cultura (Chen, 2017), além de que manifestações emotivas, por mais intensas que sejam, podem ser intencionalmente suprimidas. Esta afirmação pode depender do contexto em que as emoções estão sendo

expressas, visto que há uma diferença crucial entre uma conversa voluntária sobre experiências relevantes e testes em laboratório (Lazarus, 2006b; Oatley et al., 2011). Além do mais, situações da vida comum corroboram o fato de que quando estamos inseridos em uma comunicação que se aproxima da “fala viva” (Bakhtin & Volochínov, 2012) expressamos conforto ou desconforto nos assuntos abordados por expressões faciais. Um bom exemplo são os *emotions* de aplicativos como *Whatsapp* que, mesmo à distância, reproduz estados empíricos que queremos revelar, apesar da possibilidade de mal-entendidos. Como destaca Merleau Ponty e Wittgenstein em (Overgaard, 2017, p. 55), emoções como o medo não são inferidas, mas vistas:

Nós vemos a emoção. Ao contrário do que? Nós não vemos a contorção facial e fazemos inferências se ele está sentido alegria, sofrimento ou tédio. Nós descrevemos uma face imediatamente como triste, radiante, entediada, mesmo quando somos incapazes de dar nenhuma outra descrição das características. Sofrimento, alguém poderia dizer, está personificado na face.

Além da expressão facial, defendemos que outros movimentos corporais involuntários como cruzar os braços, balançar as pernas, que no Brasil, por exemplo, pode ser sinônimo de desconforto ou ansiedade, remetem a ações expressivas. A interpretação, contudo, depende de indivíduos que partilham do mesmo sistema cultural.

Além de ações involuntárias, mais voltadas para *appraisals* intrínsecos (Bakhtin & Volochínov, 2012; Marcollo & Fisher, 2015; Overton et al., 2015; Scherer, 2005, 2009), consideramos que as ações expressivas abrangem atos intencionais, revelando o componente motivacional do processo emotivo (Moors et al. 2013; Scherer, 2005, 2009). Durante a narrativa, as pessoas costumam mostrar fotos, objetos, pessoas e lugares que se relacionam com as experiências vividas, com atos intencionais que revelam a importância do que foi

narrado. Como postula Schiff (2012), narrar é um verbo, de modo que estes feitos arbitrários remetem ao componente motivacional da emoção por meio das tendências de ação.

As ações expressivas permitem a compreensão pragmática, que em uma perspectiva dialógica, parte do princípio de que o significado atribuído aos enunciados, ou seja, as falas dependem de uma posição responsiva entre interlocutores (Forcione & Barbato, 2018; Mieto et al., 2016; Silva & Borges, 2017). Para Bakhtin & Volochínov (2012, p, 137), “a compreensão é uma forma de diálogo... é opor à palavra do outro uma contrapalavra”, pois “a significação não pertence a uma palavra como tal, mas enquanto traço de união entre os interlocutores, se realizando apenas no processo de compreensão ativa e responsiva”. O significado das palavras não é interpretado apenas pelo seu sentido dicionarizado, mas estão situados em temas, ou seja, assuntos abordados pelos participantes durante uma comunicação, que em uma perspectiva pragmática abrange recursos extralinguísticos, que nomeamos de ações expressivas, como pausas, interjeições, silêncios, que também compõem a enunciação (Forcione & Barbato, 2018; Mieto et al., 2016; Silva & Borges, 2017). Neste sentido, o processo emotivo é o ingrediente principal para a compreensão, atribuindo sentido a significados compartilhados entre as pessoas, por meio das atividades conscientes e inconscientes do organismo durante o discurso (Bakhtin & Volochínov, 2012; Mascolo & Fischer, 2015; Moors et al., 2013; Overton, 2015; Scherer, 2005).

As ações expressivas permitem a compreensão pela atribuição de significados orientados por estados afetivos, comunicados na relação dinâmica entre discurso e componentes externos do processo afetivo. Neste processo, os conceitos emotivos se evidenciam e são interpretados em narrativas, nesta atuação conjunta entre discurso e ações expressivas, revelando o componente da experiência subjetiva, os sentimentos, que, por sua vez, remete aos aspectos motivacionais para a ação narrada.

Conclui-se que um método de análise com foco em processos emotivos prima por princípios dialógicos, onde o pesquisador contempla o que o participante fala e, em especial o que faz durante a narrativa. Em uma produção de dados empíricos são estes componentes, incorporados e manifestados durante o ato de narrar, que sinalizam para o pesquisador o que pode ser dito ou não, quais temas devem ser aprofundados. Assim, defende-se que pesquisadores considerem as expressões faciais, vocais, movimentos conscientes e inconscientes, para interpretação das emoções em narrativas, desde que entre locutores que compartilham de um mesmo tema, assunto. Esta comunicação deve se aproximar de um diálogo, onde uma pessoa quer contar e a outra ouvir.

Neste entendimento, o método de análise deste estudo nomeado como Análise Dialógico-Temática das Emoções em Narrativas (MDTEN) iniciou-se com as contribuições do desenho Análise Dialógico-Temática (ADT) (Carlucci et al., 2011; Forcione & Barbato, 2018; Mieto et al., 2016; Silva & Borges, 2017), desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Pensamento e Cultura (GPPCult). Foram seguidos os procedimentos desta perspectiva, como transcrição de dados, construção de um texto narrativo único com resumo das narrativas e descrição do contexto. Estes procedimentos objetivam a compreensão das narrativas como um todo e a descrição de aspectos do contexto dos participantes. O material discursivo foi lido várias vezes com o objetivo de se identificar temas e significados/sentidos reconhecidos a partir das redundâncias, ênfases e forças discursivas de significados produzidos no discurso.

A partir da delimitação dos temas foram introduzidas inovações no redirecionamento de conceitos e na introdução da leitura apreciativa do material audio visual. Em Análise Dialógico-Temáticas (ADT) (Carlucci et al., 2011; Forcione & Barbato, 2018; Mieto et al., 2016; Silva & Borges, 2017), os temas são reconhecidos como unidades analíticas principais identificados como significados/sentidos a partir das redundâncias, ênfases e forças discursivas de significados produzidos no discurso. Neste projeto, os temas são

compreendidos como assuntos que se relacionam com as experiências que compõe o todo da narrativa. Estes devem ser identificados, por meio de anotações e podem ser inicialmente codificados, normalmente se referindo a pessoas, lugares, etc. Esta parte da análise requer leituras recorrentes e anotações, que podem ser feitas manuscritas, em papel A3 e também tabelas no Excel.

A novidade, contudo, é que neste projeto a unidade principal de análise são as ações das experiências que englobam os temas, normalmente pessoas e lugares, evidenciadas em posicionamentos assumidos em ações/atuções em experiências conjuntas (Rosa et al., 2009), que nomeamos como posições em episódios experienciais. Nossa escolha se baseia na defesa de que relatos de memórias emocionalmente intensas e vívidas podem ser nomeados de episódios nucleares (McAdams, 2001; Whitney & Bates, 2016), que se destacam por experiências específicas no todo de uma narrativa (Arendt, 1958; Mattingly, 2007; Schiff, 2005, 2012). Experiências de transformação de si e do mundo entalham ações (Overton, 2015) que dependem da integração entre significados, sentimentos, necessidades e processos motores (Mascolo & Fisher; 2015, Vygotsky, 2001).

As posições em episódios experienciais devem ser descritas a fim de preservar a relação dinâmica com os temas que o compõem, além de serem feitas observações com relação às ações expressivas, que validam conceitos de emoção para além do discurso. Este detalhamento das unidades centrais pode ser feito por meio de paráfrases, resumo dos enunciados, incluindo-se as ações expressivas em anotações de diário de campo e por uma leitura das transcrições concomitante com a observação do áudio e vídeo. O trecho a seguir de uma das experiências exemplifica a orientação:

Diz que gosta da dança e das atividades que faz com o grupo, como acampamento, junção, que são os encontros onde fazem jantares, passeios, viagens, entre outras atividades de lazer. Teve duas namoradas no grupo, que hoje são amigas e o namoro

ficou no passado. Durante a narrativa, identifica, seleciona e mostra para a pesquisadora diversos objetos relacionados ao grupo da dança, como reportagens e fotos das apresentações.

A paráfrase supracitada inclui as ações expressivas, que neste caso evidenciam o componente da experiência subjetiva, o sentimento; juntamente com os do motivacional, pelas tendências de ação quando se refere a esta experiência. Este processo de análise inclui os *appraisals*, indicando conceitos do processo de emoção. As paráfrases se revertem em significados das experiências, *appraisals extrínsecos*, que comportam componentes da emoção em relação dinâmica, com foco nos sentimentos e ações expressivas vocais e motoras que possibilitam a compreensão dos enunciados.

De posse das posições dos episódios e dos significados correspondentes inicia-se a Leitura Apreciativa dos Indicadores de Emoção em narrativas que consiste na observação atenta e registro das ações expressivas dos participantes quando se referem à experiência. Nesta pesquisa, construímos um quadro demonstrativo analítico, que consiste na atribuição de conceitos de emoção/sentimentos aos episódios a partir da análise contextualizada dos seguintes indicadores:

a) Posições em Episódios experienciais, que se referem à ação da experiência, simbolizada em posicionamentos do que se é, faz e os motivos; b) Pessoas e lugares, revelando com quem e onde estas experiências são vividas, que podem se relacionar com os motivos para ação; c) Motivação para a ação, ou seja, qual a relevância da experiência, com seus significados, *appraisals* transacionais, valores, crenças do indivíduo; d) Enunciados, ou seja, as falas propriamente ditas dos participantes, que remetem ao componente subjetivo da experiência emotiva; e) Leitura das ações expressivas, que consiste na observação e anotação dos componentes da expressão motora, pela apreciação e registro de ações expressivas dos participantes, interpretadas a partir do discurso em relação dinâmica com mudanças na

expressão motora e entonação de voz, compreendidos como componentes de comunicação emotiva; e, por fim, f) Emoções/sentimentos, resultantes da análise dos indicadores propostos.

Para indicarmos as emoções, utilizamos as contribuições do modelo proposto por Lazarus (2006, p.16), *Core Relational Theme*, que traduzimos como Tema relacional Principal (TRP), onde temas apontam para emoções, e o *Geneva Affect Label Coder* (Scherer, 2005), Escala de classificação afetiva de Geneva (codificador classificatório de afeto), onde são indicadas categorias afetivas por meio de palavras.

Na pesquisa, contudo, diferente das escalas, as palavras se apoiam nas ações expressivas, na compreensão pragmática dialógica que, dependendo do contexto, pode variar drasticamente dos significados instituídos. Por exemplo, se um dos participantes diz que se sente feliz, interpretamos que se relaciona com a emoção alegria desde que as ações expressivas, analisadas ao longo de toda narrativa, convergem com o sentido da experiência. Ademais, reconhecemos que conceitos sobre emoção podem extrapolar os propostos pelas escalas, visto que emoções, na grande parte dos casos, são difíceis de expressar em palavras (Moors et al, 2013; Scherer, 2005). Assim, as escalas são apoios para a interpretação dos conceitos de emoção/sentimentos. A seguir apresentaremos o método aplicado no estudo de dois jovens com SD que participaram da pesquisa. Este método possibilitou responder às perguntas desta investigação que objetivou analisar as emoções decorrentes de experiências significativas de pessoas diagnosticadas com SD, nas interpretações de si, a fim de averiguar possíveis relações com a compensação da DI, ou seja, com ações que requerem habilidades no FE normalmente enfraquecidas pelo desenvolvimento atípico.

OBJETIVOS

Analisar as emoções decorrentes de experiências significativas de pessoas diagnosticadas com SD, nas interpretações de si, a fim de averiguar possíveis relações com a compensação da DI, ou seja, com ações que requerem habilidades no FE normalmente enfraquecidas pelo desenvolvimento atípico.

MÉTODO

A partir dos objetivos, a metodologia qualitativa adotada foi o Método Dialógico para o Estudo das Emoções, com a proposta analítica discursiva (Harré, 2012) Análise Dialógico-Temática das Emoções em Narrativas, incluindo-se ações expressivas para a compreensão dos significados. Este método permitiu conhecer as emoções de pessoas com SD em experiências significativas que se relacionam com os motivos para a compensação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde (CEP – CHS) da Universidade de Brasília, estando registrada com o CAEE 6603561500005540.

A seguir detalharemos os procedimentos adotados para esta investigação, que foi realizada com dois jovens com SD, que alcançaram posições valorizadas socialmente e de difícil acesso, inclusive, para jovens de DT.

Estudo Empírico: Descrição da Pesquisa

Contexto sociocultural

A pesquisa foi realizada no Brasil, que abarca uma política de inclusão nacional controversa por legalmente incentivar a inclusão de pessoas com DI e, ao mesmo tempo, carecer de políticas públicas e de leis claras para sua efetivação (Souza & Barbato, 2017). Estudos apontam que a inclusão social e o empoderamento são dificultados desde a escolarização, quando as dificuldades de abstração começam a evidenciar-se pela não aquisição da leitura e escrita nos tempos requeridos. Como consequência, diversas pessoas com DI acabam retidas nas séries iniciais ou são encaminhadas para escolas especiais, o que explica o número pífio destes indivíduos escolarizados para além das séries iniciais ou profissionalizados. A baixa escolarização tem relação direta com a exclusão social, pois a

ausência de diplomação, aliada à infantilização pela participação na educação especial ou primária dificulta a profissionalização e independência destes indivíduos que, em sua maioria, acabam dependentes de seus familiares. Neste contexto cultural controverso, comum a pessoas com DI no Brasil e no mundo, foram selecionadas pessoas com DI, de ordem orgânica, em uma amostra de indivíduos com SD, que contrariam o perfil negativo supracitado.

Colaboradores/participantes da pesquisa

Critérios de seleção:

Os critérios para participação da pesquisa estabelecidos foram: a) ser diagnosticado com SD, com exceção dos casos de mosaicismos; b) ter concluído educação básica em regime de inclusão escolar e em decorrência desta diplomação estar frequentando curso acadêmico, técnico ou exercer função que exija escolarização e ou ações que contrariem o perfil comportamental hegemônico da SD.

Participantes/colaboradores

Foram contactados cinco pessoas para participar da pesquisa, por meio de redes sociais e por telefone, cujos contatos foram disponibilizados pela internet, que divulgava seus nomes e endereços profissionais. Uma delas não retornou ao contato, no caso a única do sexo feminino e a família do outro participante o fez quando a coleta havia se iniciado, impossibilitando sua participação.

Colaboraram com esta pesquisa três pessoas diagnosticadas com SD, do sexo masculino. Abaixo, na Tabela 3, estão apresentados os nomes fictícios dos participantes, localização geográfica e conquista social que evidencia a ocorrência da compensação. Será disponibilizada apenas a região de residência, visto que são pessoas muito conhecidas e de fácil identificação caso sejam reveladas as cidades em que residem.

Tabela 3

Colaboradores

Colaborador	Idade	Região do Brasil	Conquista social evidenciando a compensação
Arcanjo	27	Sul	Frequentou toda a educação básica em escola regular, concluindo o Ensino Médio. Aprovado no vestibular e na avaliação seriada em Universidade Federal. Artigo publicado em coautoria. É professor, com carteira assinada, de oficina em escola de educação infantil. É dançarino, ator, tendo participado de pelo menos três filmes. Trabalha como voluntário em projetos de teatro da universidade federal voltado para o desenvolvimento de pessoas com SD, além de compor companhia de dança para pessoas com SD.
Rafael	21	Sudeste	Frequentou toda a educação básica em escola regular, tendo concluído o Ensino Médio. Trabalha como jovem aprendiz no SENAC e frequenta curso técnico na instituição em gestão ambiental. É esportista, tem físico atlético, tendo participado de exposições e outras campanhas fotográficas sobre SD como modelo.
Daniel	20	Centro-Oeste	Concluiu o Ensino Médio em escola regular e foi aprovado no vestibular para geografia. É discente em uma Universidade Federal do Brasil.

Abordagem aos participantes

Os participantes foram identificados por intermédio da mídia, que divulgava suas conquistas sociais como inusitadas, além de suas identidades e cidades de residência. Foi tentado um primeiro contato via rede social *facebook* (Castanheira, 2014), por meio de

mensagem privada. Os participantes foram identificados na rede social devido à ampla divulgação de seus nomes pela mídia. A expectativa era falar diretamente com os possíveis participantes, informando-os sobre o teor da pesquisa e do interesse de que falassem sobre aspectos relevantes de suas vidas, explicando que a pesquisadora estaria à disposição dos mesmos durante quatro a cinco dias com este propósito.

Como não houve retorno imediato, foram contatadas as instituições acadêmicas ou profissionais divulgadas como frequentadas por eles, a fim de que informassem aos participantes ou aos responsáveis sobre o convite e fornecessem o contato da pesquisadora. Também foi tentado contato com familiares, que faziam parte da lista de contatos dos colaboradores no *facebook*.

O primeiro contato foi feito pela mãe do colaborador Daniel, intermediado pela universidade do filho. Esta foi informada pela pesquisadora do objetivo da pesquisa e procedimentos para coleta de dados, e da importância de que o filho participasse de forma livre e espontânea. Posteriormente, a pesquisadora entrou em contato com Daniel confirmando sua colaboração.

O colaborador Arcanjo respondeu ao convite enviado pelo *facebook*, pedindo informações sobre o teor da pesquisa. Tendo sido informado, concordou em participar, fornecendo contato pessoal e da família, além de informações sobre suas atividades. Para se evitar possíveis situações de hostilidade com relação a família, prevendo atitudes superprotetoras como evidenciado em diversos estudos, a pesquisadora fez contato telefônico com a família, para saber se consentiam que entrevistasse o filho, sendo informada pelo pai que decidisse isto junto ao próprio colaborador. Próximo à viagem para a cidade do colaborador, a mãe fez contato por email e *whatsapp*, a fim de saber os detalhes relacionados ao tempo de estadia, programação, etc.

O encontro com Rafael foi intermediado pela família, inicialmente pela irmã via *facebook*. Seguidamente, a mãe fez contato com a pesquisadora pela mídia *whatsapp*, tendo acesso às mesmas informações que os colaboradores anteriores.

Por questões relacionadas ao cronograma para a finalização do estudo, foi possível a análise dos dados de dois participantes, Arcanjo e Rafael. Os desenvolvimentos de um método de análise qualitativos para o estudo das emoções e o aprofundamento dos estudos em SD acabaram por demandar um tempo maior para organização do método de análise.

Procedimentos para produção de dados empíricos

Ambos os colaboradores e suas famílias foram informados previamente de que a pesquisadora estaria à disposição durante quatro a cinco dias para que falassem ou mostrassem aspectos de suas vidas considerados relevantes, com três encontros individuais e sigilosos que seriam gravados e ou filmados. Os colaboradores tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao invés do de assentimento, na compreensão de que os próprios devem decidir primeiramente se participariam ou não da pesquisa.

O método para produção de dados empíricos pautou-se na proposta de uma Metodologia Dialógica para o Estudo de Emoções em Narrativas (MDEEN). Os encontros individuais foram organizados em três entrevistas sigilosas, filmadas e/ou gravadas, com a seguinte abordagem para a produção de dados empíricos:

1) Narrativas abertas, gravadas, na qual a pesquisadora pedia que falassem livremente sobre suas vidas, sobre assuntos do seu interesse; 2) Narrativa episódica multimétodo, filmada e gravada, para aprofundamento das informações do primeiro encontro ou outras experiências relevantes. Esta entrevista foi mediada por instrumento, caderno de autobiografia, organizado a fim de contornar possíveis dificuldades de comunicação com os

participantes com relação à memória ou de se iniciar os tópicos das narrativas. O material foi organizado em temas abrangentes como família, escola, pessoas. Os participantes foram orientados a discorrer sobre os assuntos, com a liberdade de representá-los nas folhas em branco do caderno. Durante a coleta, houve o cuidado de se verificar se os dados levantados na primeira entrevista estavam sendo abordados e, quando isto ocorria, a pesquisadora os incentivava a falar mais sobre o assunto; 3) Narrativa episódica de conferência com os participantes, para garantir se haviam relatado as experiências que lhes importavam.

A entrevista aberta foi realizada em local de preferência dos colaboradores, como lanchonete ou restaurante. A pesquisadora os convidava para uma refeição e, no local, iniciava a conversa, dizendo que tinha interesse em saber o que faziam ou gostavam, o que era importante para eles, enfim, o que quisessem falar (Glaser, 2004). Quando começavam a narrar era pedida autorização para gravar. Quando interrompiam o fluxo da narrativa, o assunto era retomado pela pesquisadora, que fazia menção a algum tema abordado durante a conversa, pedindo que explicassem melhor ou falassem mais a respeito. Os participantes foram incentivados a prosseguir com as narrativas com gestos e também utilizando outros recursos não verbais, como olhares e acenos, que demonstravam interesse e compreensão no que estavam dizendo. Foi esperada uma finalização clara da entrevista (coda) por parte do participante, seguida por pergunta da pesquisadora se gostaria de falar ou acrescentar mais algum assunto. Estes dados foram gravados em gravador digital (Góis, 2017).

Foi registrado em diário de campo observações referentes ao contexto, ação dos participantes durante as narrativas e encontros com outras pessoas, além de temas ou outras observações para reorientação das entrevistas ou para atenção no momento da análise. Os pais também foram ouvidos para fins de contextualização e tiveram suas falas gravadas, filmados e/ou registrados no diário de campo, consentindo por meio do TCLE, que os dados poderiam ser divulgados em outras pesquisas sobre o desenvolvimento de pessoas com SD.

A seguir tabela 4, com tempo de duração de cada uma das coletas realizadas:

Tabela 4

Duração das coletas realizadas

Colaborador	Duração entrevista aberta	Duração entrevista episódica
Arcanjo	25'	1h 52' / 1h 20'
Rafael	46'20''	1h 32'
Daniel	30'23''	55'37''

Instrumentos e materiais de produção de dados

Foram utilizados gravador digital, câmera filmadora, diário de campo, caderno de autobiografia e material escolar como canetas, lápis, borracha, lápis de cor etc.

Procedimentos de Análise

Realizou-se a Análise Dialógico-Temática de Emoções em Narrativas (ADTEN), considerando-se a ação conjunta entre discurso e componentes da expressão motora. Os procedimentos adotados foram:

1. Leitura das anotações de diário de campo, redação do contexto e texto resumo das narrativas.
2. Transcrição dos dados com diversas leituras concomitantes com a escuta do material áudio visual.
3. Identificação dos temas no material transcrito, assuntos que os participantes se referiam, juntamente com os significados, ou seja, o que diziam sobre eles, com espaço para anotações de ações expressivas, mudanças motoras ou de voz bruscas,

ações conscientes ou enunciados de emoção, além de habilidades que contrariavam o perfil comportamental da SD.

4. Construção de paráfrases dos enunciados a fim de se incluir ambos indicadores, elementos do discurso em ação conjunta com as ações expressivas. Estes registros foram feitos em papel A3, por permitir maior liberdade e espaço para anotações e posteriormente digitados em tabelas Broffice.
5. Nomeação, codificação e aglutinação dos temas das três narrativas, pessoas, lugares, ações dos participantes, com seus significados e observações correspondentes em tabelas BrOffice.
6. Seleção dos temas que remetiam a ações/posicionamentos centrais das experiências.
7. Elevação dos temas em categorias centrais de análise, nomeados de posições em episódios experiencias.
8. Nomeação, codificação e descrição dos episódios em textos narrativos.
9. Interpretação das emoções/sentimentos dos episódios, com o apoio do quadro analítico Leitura Apreciativa dos Indicadores de Emoção em Narrativas (LAIEN), com o registro dos seguintes indicadores:
 - a) Posições em episódios experienciais, que se referem à ação principal da experiência, que acaba por redundar em posicionamentos.
 - b) Pessoas e lugares, visto que processos emotivos fortes, decorrentes de *appraisals* extrínsecos, costumam comportar estes elementos;
 - c) Motivação para a ação, ou seja, qual a relevância da experiência, com seus significados, *appraisals* transacionais/extrinsicos, significados, valores, crenças do indivíduo;

- d) Enunciados, as falas propriamente ditas dos participantes, que remetem ao componente subjetivo da experiência emotiva, ao sentimento;
- e) Leitura Apreciativa do áudio e vídeo, que consiste na observação e registro de ações expressivas dos participantes, interpretadas a partir do discurso em relação dinâmica com mudanças na expressão motora e entonação de voz;
- f) Emoções/sentimentos, com a interpretação dos conceitos a partir da análise dos elementos supracitados.

As emoções/sentimentos foram conceituadas com as contribuições das escalas *Core Relational Theme* (Tema relacional Principal) (TRP), (Lazarus, 2006b, p. 16), e a *Geneva Affect Label Code* (Escala de classificação afetiva de Geneva) (Scherer, 2005), porém sem restringir aos propostos pelos autores.

RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados do estudo, por participante, na seguinte ordem:

1. Contexto cultural e das narrativas.
2. As emoções: a) Emoções em posicionamentos nos episódios experienciais, descritos no anexo 1, em relação dinâmica com componentes do processo emotivo e temas relacionais.
3. Indicadores da compensação em emoções: a) Desempenho em FE normalmente comprometidas na SD; b) condições de socialização para a compensação; c) linha do tempo compensatória; d) Efeito Singularidade.

Estudo de caso 1: Arcanjo

Os resultados indicam emoções relacionadas à estima e bem-estar decorrentes de experiências significativas do participante e a inequívoca relação destes processos com a compensação avaliada pelo desempenho em FE normalmente consideradas deficientes na pessoa com SD. Estas emoções energizam ações/emoções que se constroem e retroalimentam em relações interpessoais com pessoas de DT e DA, no acesso à coexistência em coletividades sociais típicas, sobretudo educacionais e a bens culturais. As experiências do participante são energizadas por emoções que assumem uma intensidade de paixão, devido ao empenho nas ações que se compromete a realizar, orientando o desenvolvimento para a compensação. Este processo evidencia-se nas experiências narradas, que remetem a um desempenho positivo em FE normalmente consideradas como fraquezas na SD, justificada por vivências passadas e expectativas futuras que funcionam como uma linha do tempo compensatória, por condições de socialização que se relacionam com a teorização sobre a

compensação e reverberam em uma conduta peculiar, nomeada de singularidade. A seguir serão descritos todos estes indicadores.

Contexto cultural e das narrativas

Arcanjo é um jovem de 27 anos, com SD, que mora com a família, pai, mãe, irmã e avó em uma residência de classe média. A família informou que quando Arcanjo nasceu buscaram informações no programa Lydia Coriat, onde foram assistidos. No primeiro encontro, Arcanjo levou a pesquisadora ao seu local de trabalho, para que visse sua atuação enquanto professor de oficinas em escola de educação infantil, apresentando seus colegas de trabalho e alunos. Depois, por indicação sua, se dirigiram a uma praça, onde os dados começaram a ser registrados. Posteriormente, foram a um restaurante, indicado por Arcanjo, onde jantaram e prosseguiram com a narrativa até a chegada da refeição. As entrevistas episódicas ocorreram na casa do colaborador e sua família, que era confortável, com diversos cômodos, incluindo biblioteca. Tanto o pai quanto a mãe de Arcanjo são professores universitários. Arcanjo apresenta o quarto, local da entrevista, informando que é onde assiste TV, usa a internet e guarda objetos relacionados com sua vida. No quarto havia diversos livros, pastas, caixas, organizados em estantes e no chão. Arcanjo iniciou a entrevista falando e mostrando por iniciativa própria objetos relacionados às suas experiências, que localizava no quarto, retomando assuntos da entrevista anterior. Depois, foi convidado a discorrer sobre os tópicos da biografia proposta, que iniciou desenhando, mas logo no segundo tópico pôs-se apenas a falar e mostrar objetos que se relacionavam com sua narrativa. Não houve problemas de comunicação ou de linguagem expressiva. Na checagem, verificou-se que a filmadora deixou de registrar as imagens. Foi feito um pedido de desculpas ao colaborador, seguido do apelo para uma nova coleta a ser realizada no dia posterior, o que foi acatado com

sorrisos. Os dados foram conferidos com o participante que concluiu que havia dito tudo o que considerava relevante.

No último dia a família de Arcanjo também foi ouvida, na presença do mesmo, onde informou que tiveram dificuldades no momento do nascimento e da importância do suporte dado pelo centro de apoio Lydia Coriat. Falaram do quanto o filho se mostrava feliz com sua vida e do quanto se orgulhava dele, ressaltando as suas qualidades e as contribuições com a família e amigos. Foi observado um ambiente afetoso entre a família, com a presença ativa de todos os membros. Durante o período da produção de dados, Arcanjo levou a pesquisadora para conhecer pessoas e lugares relacionados às suas experiências. Em alguns momentos de confraternização a família esteve presente.

Indicadores das emoções/sentimentos:

As emoções de experiências espontaneamente narradas por Arcanjo apontam para sentimentos de estima e bem-estar, percebidos tanto nos enunciados quanto nas ações expressivas. Orgulho, relacionado à dignidade da consciência de si, alegria, amizade, amor fraterno, prazer, esforço, superação, parceria, reconhecimento, responsabilidade, entusiasmo, solidariedade, aceitação, ser exemplo/ativismo, união, entre outros são conceitos recorrentes.

Estas emoções estão inseridas nos episódios experienciais, com as ações recorrentes, juntamente como os temas centrais, compreendidos como relacionais. Os temas se referem principalmente a pessoas e ou instituições, em cenários específicos no mundo, que fazem parte de sua trajetória de vida, retroalimentando emoções e novas ações.

Os episódios são notáveis porque versam sobre ações orientadas a objetivos valorizados socialmente de difícil alcance, pela competitividade ou por demandar o uso de FE que requerem desempenho elevado em todas as FE, inclusive de Desenvolvimento Típico

(DT). Da mesma forma, são notáveis por suas motivações de ser um exemplo para acabar com o preconceito, que se relacionam com o bem-estar pessoal e também de outras pessoas.

Estes resultados foram construídos a partir da análise de cinco posições em episódios experienciais, organizados a partir de relatos espontâneos do participante e um motivado por perguntas de interesse da pesquisadora, devido à relevância para teorizações sobre a DI/SD e estudos sobre emoção:

- 1) Ser artista: ator de teatro, cinema e dançarino;
- 2) Ser trabalhador: professor voluntário e de carteira assinada;
- 3) Ser estudante: na educação básica e superior;
- 4) Divertir-me: sozinho e em grupo;
- 5) Ser esportista: Faixa preta de taekwondo.
- 6) Falar sobre o que o outro quer saber:

As posições assumidas por Arcanjo decorrem de experiências centrais em que realiza ações e que, por sua vez, estão incorporadas a sentimentos/emoções específicas. Estes posicionamentos em episódios experiências estão descritos no anexo 1. A figura resumo descreve estas posições, demonstrando a relação dinâmica entre as emoções e ações do participante.

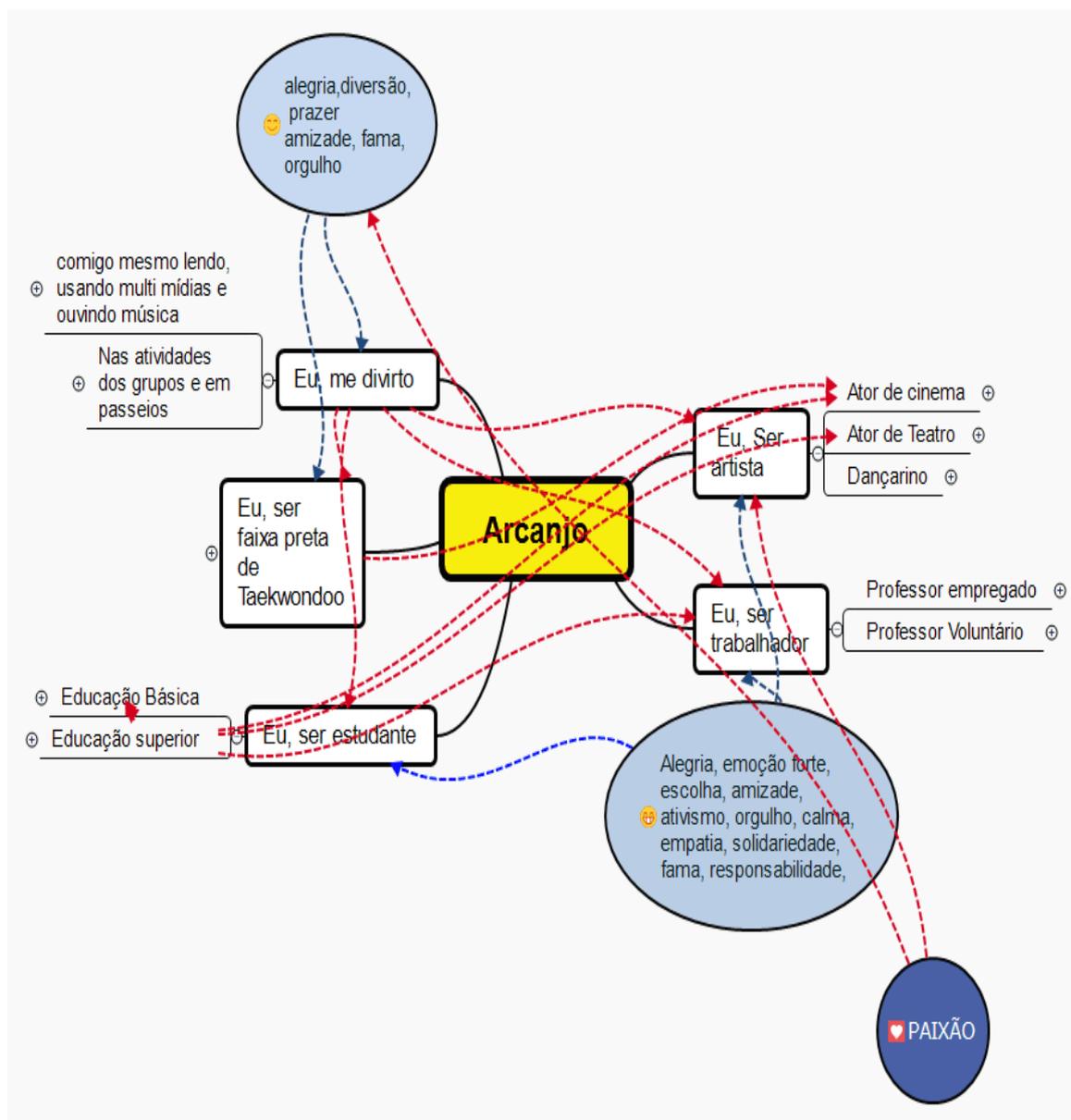


Figura 1. Emoções em relação dinâmica com as posições - Arcanjo.

Estas ações/emoções são desencadeadas em relação dinâmica com pessoas e lugares, em diferentes momentos de sua história de vida, que acabam por direcionar a conduta a partir de motivações desencadeadas nestas relações. Na figura a seguir podemos ver a relação entre estes temas, que discutiremos separadamente para melhor compreensão.

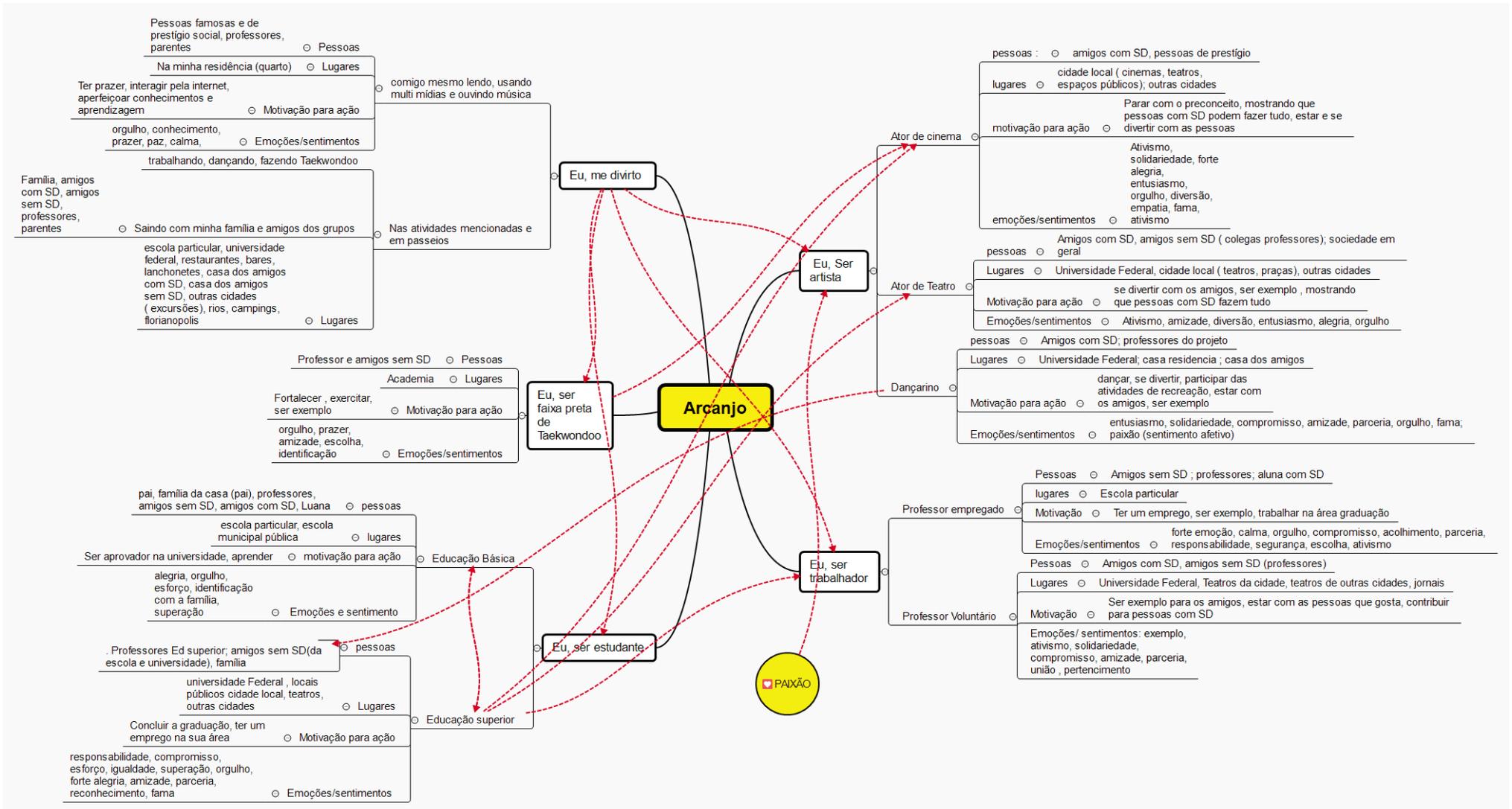


Figura 2. Resumo das posições em episódios experienciais, ações/emoções e os temas relacionais, pessoas, lugares e as motivações - Arcanjo.

Pessoas

No quadro resumo podemos observar a quantidade de relações interpessoais a que o participante tem acesso, desde a infância até a fase de jovem adultez, em diferentes coletividades sociais típicas de DA e DT, em que desenvolve relações aprofundadas com pessoas específicas. Os *appraisals* extrínsecos remetem a estas pessoas, às vezes nomeadas individualmente ou na referência a instituições, como amigos da universidade ou dos grupos, que motivam a ação desencadeando processos emotivos relacionados a sentimentos de autoestima, bem-estar e realização. As pessoas que compõe as narrativas de Arcanjo exercem funções dinâmicas nas ações sendo causa e efeito das mesmas e, por conseguinte, dos sentimentos/emoções decorrentes.

As pessoas da família nuclear, pai, mãe, irmã e avó, que ele chama “da casa”, estão presentes nas atividades de lazer e em recordações que se relacionam com a escolarização e seus momentos de grande alegria, como apresentações de teatro, formatura. Quando fala da escola de Educação Básica (EB), Arcanjo refere-se ao pai e a membros da família dele, que foram estudantes e ou docentes no mesmo local em que concluiu o ensino médio. No enunciado, ele enumera os familiares e conclui com uma frase, como se identifica com a escola: “é de família”, demonstrando a identificação/satisfação de se comparar com os familiares por ter estudado no mesmo local e ter obtido sucesso como eles. Da mesma forma, o ter sido aprovado no mesmo vestibular que a irmã mais nova, onde ela fez jornalismo e ele artes e a apresentação em teatros de escolas dos familiares, se orgulhando de ter estado no mesmo lugar que eles. Assim, a família se faz presente materialmente em suas conquistas e simbolicamente como exemplos em suas narrativas. A família nuclear, da casa, comemorou e chorou de alegria com ele, nas conquistas de posições valorizadas socialmente, como a entrada na universidade e a formatura, as estréias dos filmes. Proporcionam confraternizações com amigos e outros familiares para exaltar suas aquisições, motivando ainda mais as

conquistas de Arcanjo. Estão presentes também nos momentos de diversão, quando saem para restaurantes, viajam e outras atividades. A identificação de Arcanjo pela família foi percebida em uma de suas ações que poderia ter sido atribuída à inflexibilidade cognitiva. Em um momento da narrativa foi questionado sobre o que acha que teria acontecido caso tivesse sido matriculado em uma escola especial e ele responde que não imagina o que poderia ter acontecido. Em conversa com a família, quando inquiridos com a mesma pergunta, a mãe afirma que não sabe responder o que aconteceria. Um dado importante, contudo, é que as pessoas da família não são os mais citados nas experiências de Arcanjo, em especial presentes, tanto no que concerne trabalho, lazer e educação. O “pessoal dos grupos”, como ele mesmo identifica são os principais co-participantes das ações e motivações mais enunciadas.

Segundo Arcanjo, há muitas pessoas importantes, assim compreendidas por fazerem parte de sua história de vida. Nos resultados percebe-se a coexistência de Arcanjo com diferentes grupos de pessoas, com e sem SD, que ele nomeia todos como amigos. Dentre estes, é perceptível laços afetivos aprofundados com os amigos com SD, devido narrativas voltadas para ações e trocas de experiências subjetivas entre eles. Os amigos com SD são os que participam com ele da dança, do teatro, do cinema e, também, são seus alunos no projeto voluntário, onde desenvolvem atividades que mesclam ensino, trabalho e lazer. Viajam, passeiam, frequentam as casas uns dos outros e se divertem sem enunciar tanto a presença da família, o que aponta para uma vida mais plena e independente, devido à expressão de sentimentos voltados para estima, autorealização, amor fraterno, amizade, prazer e bem-estar. Por meio destas relações interpessoais, ele se apaixonou por duas vezes e mantém uma relação de amizade duradoura, que se iniciou na educação infantil, com a amiga Luana, a despeito de terem trajetórias educacionais diferentes. Esta parceria, como ele nomeia, com sentimentos de amizade e amor fraterno, facilita a independência de Arcanjo, visto que Luana

é companhia presente nos filmes, viagens, passeios, onde ambos possuem liberdade para frequentar as residências um do outro, estendendo a parentes que moram em outros estados. Estes dados apontam para a liberdade de Arcanjo para ir e vir, sair com os amigos, ir ao trabalho com pouca interferência da família.

Para além destes aspectos, as relações interpessoais de Arcanjo se relacionam com o desencadeamento de outras ações, motivadas por sentimentos de bem-estar próprio e coletivo. Na figura 2, percebe-se que as ações se relacionam entre si, da mesma forma que as pessoas que compõem as experiências. A relação entre Luana e Arcanjo acabou por contribuir com sua posição de ator de cinema, visto que o filme documentário foi produzido por uma tia da amiga. Os amigos com SD, por sua vez, também participaram do filme, pois estão inseridos nesta rede de relacionamentos. Da mesma forma, Arcanjo, seus amigos, incluindo a Luana, participaram da longa metragem, produzido por outra pessoa a parte do círculo familiar da amiga.

Os amigos sem SD também se inserem ativamente nestas dinâmicas, colegas e professores da trajetória escolar, além de amigos de outros segmentos, afetando e sendo afetados pelas experiências conjuntas. Arcanjo narra que junto com Luana é padrinho de um dos sobrinhos dela, o que aponta para uma relação de confiança e afeto com os familiares da amiga. As relações interpessoais na educação superior, com destaque para a orientadora do TCC e dois colegas da faculdade, reverberam na posição de empregado. A professora é a coordenadora do projeto interdisciplinar que contribuiu como voluntário e os amigos da universidade o indicaram para a vaga de emprego de carteira assinada.

Lugares

As ações conjuntas e os sentimentos positivos que retroalimentam novas ações, concomitante com o aprofundamento das relações interpessoais e suas motivações acontecem

em lugares específicos no mundo, que permitem a coexistência de Arcanjo com pessoas de DT e DA e os desdobramentos afetivos que significam sua vida. Assim, lugares podem ser compreendidos também como instituições de práticas sociais, como escolas, universidade, praças, etc.

A narrativa de Arcanjo com relação à escolarização básica inicia-se pela escola municipal pública. Este local se relaciona com a educação do pai, parentes e antepassados. Foi nesta escola que as reprovações da educação básica inicial, na escola particular, cessaram e ele nunca mais repetiu, concluindo o ensino médio e sendo aprovado em dois exames nacionais para ingresso em universidades federais. É nesta mesma escola que as amigas de Arcanjo, que sofriam preconceito em outra unidade educacional, particular, agora estudam. Os artefatos apresentados por Arcanjo durante a narrativa apontam para a diversificação de atividades pedagógicas, escrita e práticas, como provas tradicionais, oficinas, feiras de ciência, o trabalho de filosofia, onde enterraram uma cápsula do tempo e a desenterraram anos depois. Além disso, fotos e documentos que se relacionam com seu sucesso educacional, como os convites de formatura de conclusão do ensino fundamental e médio. Neste aspecto, chamamos atenção para os aspectos positivos das leis e orientações pedagógicas com relação à inclusão escolar que parecem ter sido observadas na escolarização de Arcanjo, permitindo o seu sucesso acadêmico. Outro local de destaque é a universidade federal, presente nas ações passadas, presentes e em expectativas futuras. São nas instalações desta instituição, nos projetos de extensão, que a rede de relacionamentos de Arcanjo e, por conseguinte, suas ações vão se consolidando. O projeto da dança permitiu o encontro de Arcanjo com outras pessoas com SD, além do acesso à dança, música e variadas atividades de lazer com colegas e professores. Foi na universidade federal que foi aprovado, cursando e concluindo a educação superior. A faculdade, por sua vez, também diversificou as avaliações, como ele mesmo explica, ao dizer que as atividades práticas o ajudavam. O projeto do teatro, onde é professor

voluntário, juntamente com colegas sem SD da educação superior e os amigos com SD são docentes faz parte de outro projeto de extensão da universidade federal.

Motivações

As motivações principais de Arcanjo para a ação se relacionam com os *appraisals* extrínsecos, na avaliação do que concede sentido à sua vida. Estas se voltam para sentimentos prazerosos, frutos de experiências imediatas como comer, se divertir, sorrir, se exercitar com pessoas que se importa e gosta de se relacionar. O mais notável, contudo, são os sentimentos apaixonados provenientes da consciência de si, do impacto de sua existência para outras pessoas, a partir de sua conduta moral e conquistas valorizadas socialmente que o fizeram se perceber como um exemplo, inspiração para pessoas com e sem SD. Esta consciência de si eleva as motivações de Arcanjo para sentimentos de ativismo orientados para o fim do preconceito.

Esta consciência de si foi desenvolvida pelos significados atribuídos a ele, por pessoas conhecidas e pela mídia. As experiências compartilhadas com os amigos possibilitaram trocas afetivas, com expressões de sentimentos de como a convivência com ele redundaram em novos significados, redirecionando sua vida e de pessoas em sua volta. Do mesmo modo a mídia, em suas diversas vertentes, reforçava a importância das conquistas sociais de Arcanjo, tão inusitadas quando comparadas com outras pessoas com SD. A comunicação destes significados reverberou na sua posição de agente, capaz de tomar os rumos de sua vida e contribuir qualitativamente para a vida de amigos e para a sociedade em geral.

A relevância de ser um exemplo para outras pessoas foi reforçada pela expressão do desejo dos amigos com SD de retomarem os estudos acadêmicos por se inspirarem em Arcanjo. A enunciação deste sentimento aos demais docentes do projeto e a postura dos mesmos em atender às expectativas dos amigos de Arcanjo, oferecendo disciplinas

acadêmicas, provavelmente desencadearam fortes processos emotivos, relacionados à autoestima e bem-estar por se perceber como inspiração e exemplo para pessoas que nutre amores fraternos. Além do mais, esta posição de exemplo foi percebida pelo grupo de professores que redirecionaram as atividades conscientes da contribuição de Arcanjo como motivador afetivo para que os amigos retomassem os estudos.

A experiência de se sentir um exemplo orientou as ações de Arcanjo que objetivam influenciar também a sociedade para que o preconceito contra pessoas com SD deixe de existir. Assim, sua motivação para agir e se mostrar para o mundo, onde justifica que gosta de falar sobre os filmes, a dança, o Taekwondo, entrada na universidade, tudo, como ele resume, volta-se para parar com o preconceito, para que as pessoas entendam que quem tem SD pode fazer tudo. Deste modo, o processo emotivo de Arcanjo é energizar ações não para se adaptar ao que lhe é posto no mundo, mas para transformá-lo, mudá-lo, trazer o novo. Esta motivação aponta para uma identidade ativista a partir de sentimentos de se sentir exemplo, que repercute na percepção do que sua existência provoca na vida dos amigos e também na sociedade. O ativismo de Arcanjo se torna altamente complexo, devido a sua afirmativa enfática de que nunca sofreu preconceito em nenhum dos ambientes inclusivos que frequentou. Seus significados sobre o preconceito foram construídos a partir de relatos de amigas que passaram pela experiência e por isto imagina que seja ruim.

Durante o período da produção de dados empíricos ficou notório a dedicação de Arcanjo nos grupos que participa, demandando tempo, esforço físico e intelectual: trabalho voluntário e profissional, a dança, o Taekwondo, além de diversas atividades de lazer que realiza com a família e os amigos. Foi observado que Arcanjo planejou o cronograma com lugares e atividades que mostraria a pesquisadora, para que o visse em ação e conversasse com as pessoas que o conheciam. Foram dias intensos, com muitas atividades, muitas pessoas e lugares. Tanto a dedicação como a urgência em mostrar o que fazia, sabendo que seria

divulgado em uma pesquisa relacionam-se com sentimentos orientados por processos emotivos que remetem a paixão. A paixão normalmente é associada a estados impulsivos e desorganização mental, mas pode ser altamente reflexiva. No caso de Arcanjo, esta característica emotiva desencadeia processos altamente controlados e benéficos tanto para si quanto para a sociedade, pois são orientados por significados virtuosos.

Indicadores da compensação

Os resultados indicam que a compensação evidencia-se em narrativas e ou ações que remetem a um desempenho positivo em FE normalmente consideradas como fraquezas na SD, em consideração ao perfil comportamental da SD. Este processo tem como motivação principal as relações interpessoais, com pessoas com e sem SD, no acesso a coletividades sociais típicas, sobretudo escolares, que motivam e dão sentido ao uso e domínio de bens e ferramentas culturais.

Considerando-se a teorização sobre a compensação, este processo foi possibilitado por um passado marcado por condições de socialização com pessoas de DA e DT, pela coexistência em coletividades sociais típicas, sobretudo no acesso à escolarização formal. Estas experiências se relacionam com as ações/emoções presentes e expectativas futuras, impulsionando o desenvolvimento. O desenrolar destas vivências pode ser observado em uma linha do tempo compensatória, organizada para compreensão do processo de desenvolvimento em experiências que corroboram a teorização em questão.

A compensação é possibilitada por questões orgânicas e subjetivas que resultam em um melhor desempenho de pessoas com SD em relações interpessoais e trocas subjetivas, compreendidas como reações compensatórias do organismo que nomeamos de singularidade. Em condições de socialização como as do participante, características da DI, como autoestima e moral elevado, além da fixação em atividades, normalmente compreendidas

como *défits* por dificuldades com FC e I, apresentam função de promoção ao invés de *déficit*, pois são vistas com simpatia pelas pessoas de DT, como peculiaridades, que nomeamos de singularidades. Estas singularidades facilitam o desenvolvimento da pessoa com SD, permitindo a permanência e participação em coletividades sociais típicas, gerando maiores oportunidades de desenvolvimento por processos de mediação implícita.

A seguir, detalharemos os dados que corroboram o resumo destes resultados.

Desempenho em FE normalmente tidas como fraquezas na SD

Na análise foram observados enunciados e ou ações que apontam para um desempenho elevado em FE normalmente tidas como fraquezas em pessoas com SD, se considerado o perfil comportamental deste DA. Estas características fenotípicas estão descritas na revisão de literatura da tese.

Os resultados demonstram que o participante apresenta habilidades em Memória de Curto Prazo Verbal (MCPV) e Memória de Longo Prazo Explícita (MLPE), inclusive para informações verbais. Arcanjo narra que o avô falecido havia sido diretor na mesma escola que estudava, bem como o tio e seu pai, o que sugere que a informação lhe fora passada oralmente. Durante a narrativa, retoma assuntos, lembrando a pesquisadora de que havia lhe dito no dia anterior, além de citar eventos passados, como aulas, festas, passeios, acrescentando pessoas presentes e as datas de quando ocorreram ou se iniciaram. Apresenta habilidades na MCPV por se lembrar do que fora dito pela pesquisadora e por si mesmo em informações de curto espaço de tempo, discorrendo sobre os assuntos de forma conectada e organizada.

Na linguagem expressiva apresentou um vocabulário vasto e articulado, sem dificuldades de se fazer entender. Nos aspectos pragmáticos, introduz assuntos, reproduz histórias lidas e experiências vividas, detalhando narrativas de filmes, livros e eventos.

Demonstra habilidades em leitura para compreensão complexa relacionadas, evidenciando orientação para o pensamento abstrato, citando diversas obras lidas, literárias e acadêmicas, com riqueza de detalhes como personagens, enredo, citando Shakespeare e outros clássicos. Um aspecto marcante se relaciona com as reflexões sobre o que iria falar, verificadas por enunciados como “o que mais eu posso falar” ou “eu falei, eu falei...”, demonstrando assim potencial em atividades que requerem Flexibilidade Cognitiva (FC), além da capacidade de retomar assuntos interrompidos de forma gradual e conectados, com certa dose de humor. Os processos imaginativos e pensamento voltado para abstração foram também percebidos por piadas, comparações e metáforas que utiliza em suas explicações, como por exemplo, o *hobby* pela leitura e a certeza de não ter sofrido discriminação, quando diz que “se tivesse acontecido eu ia lembrar, como não me lembro, é porque não aconteceu”.

Foi percebido um planejamento prévio por parte do participante, do que queria mostrar e falar, visto que me conduziu para conhecer pessoas e lugares que antecipava nas narrativas. Da mesma forma, o controle Inibitório (I), por responder as perguntas sobre preconceito contra ele, a despeito da insistência da pesquisadora em voltar a um assunto que não lhe interessava e que demonstrava incômodo. Também, quando confrontado sobre sua vida sexual, consegue se esquivar da pergunta, de forma delicada, a despeito de demonstrar certo desconforto.

Foram observadas habilidades nas atividades da vida diária, devido à organização do quarto do participante, onde mantém registro de sua vida em pastas com fotos, diplomas, provas, reportagens, etc. Outro aspecto importante se relaciona com a independência de Arcanjo para se locomover de um lugar para o outro e de estar com os amigos sem a interferência da família. Ele viaja sozinho e com amigos, passeia pela cidade, frequenta a casa de outras pessoas de forma autônoma. Os familiares o levaram de carro para alguns lugares ou permitem que ele chame um táxi quando o lugar é muito longe. Com relação ao

autocuidado, pratica esportes para se divertir e fortalecer a musculatura, gosta de se arrumar para sair, apesar de estar um pouco acima do peso.

Enunciados que corroboram estes resultados podem ser visualizados no detalhamento das posições em episódios experiências e na descrição do contexto. As ações destacadas nos episódios da narrativa se relacionam com seus *appraisals* extrínsecos, avaliados à luz de suas metas e objetivos pessoais. Estas atividades unem presente, passado e futuro, em uma relação dinâmica, dando estabilidade e continuidade ao *self* no uso de FE que encontram motivo nas condições de socialização.

Condições de socialização para a compensação

Os dados demonstram que as ações relacionadas à compensação são orientadas para e por pessoas, acontecendo por elas e por meio delas, com maior e menor intensidade a depender dos *appraisals* construídos. Por estarem inseridas nas ações conjuntas, as relações interpessoais se revertem em mediadoras para a compensação, ao mesmo tempo em que permitem reflexões de continuidade e estabilidade ao *self*. As pessoas se revertem em motivadores afetivos reais, concretos, contribuindo para que dificuldades sejam compensadas.

Experiências conjuntas, que unem passado, presente e futuro, compreendidos como de mutação, devido ao grande impacto no *self*, encontram sentido na relação com as pessoas, que fortalecem e legitimam sua importância pelo registro, manejo e acesso a locais e tecnologias, compreendidas como ferramentas culturais mediadoras para a compensação. Nas relações interpessoais, em condições de socialização com acesso a bens culturais, em especial na coexistência com pessoas de DT, Arcanjo encontra sentido para suas motivações orientadas ao pensamento abstrato, a ações normalmente dificultadas pela DI.

A lembrança de datas passadas específicas está conectada a ações presentes que ganham sentido nas pessoas que fazem parte de sua trajetória de vida e em aspirações presentes e futuras, pela busca de validade social. Damos destaque ao prazer pela leitura, uma das mais dificultadas habilidades para pessoas com SD, onde cada livro narrado como lido se relaciona com uma situação em especial, com pessoas e também lugares específicos, que o motivou para esta ação. A validade social se relaciona com o realizar ações valorizadas socialmente, dentro do seu sistema de valores, altamente virtuoso.

As relações interpessoais concedem grande parte dos motivos para o acesso e uso de ferramentas culturais, compreendidas como recursos materiais para o desenvolvimento compensatório. Durante as narrativas, Arcanjo apresenta um vasto repertório destes recursos, como pastas de fotos, de reportagens, convites de formatura e festas, artefatos como presentes, que se relacionam com as experiências narradas. Além disto, fica evidente na narrativa o acesso a mídias sociais, ao facebook, onde interage com outras pessoas; além de frequentar locais valorizados socialmente, como cinema, teatros, restaurantes, universidade, escola regular, feiras, festivais, entre outros.

Esta característica da narrativa aponta para uma conduta valorativa das experiências de Arcanjo, tanto pelas pessoas com quem se relaciona quanto por si mesmo. Além disto, o reconhecimento social, por mídias sociais, jornais, a internet, possibilita Arcanjo refletir sobre as contribuições positivas que suas ações representam para a sociedade e para outras pessoas com SD. O livre acesso a locais de prestígio social, como festivais de cinema, de filmagem, teatros, universidade, também reforçam os motivadores afetivos, orientando a conduta para o desenvolvimento de FE que talvez estejam afetadas pela DI.

Na tabela 5, a seguir, é possível observar as experiências em relação dinâmica com pessoas que dão sentido à orientação da conduta, unindo passado, presente e futuro. Estas informações podem ser vistas em seu contexto pela leitura dos posicionamentos em episódios experienciais.

Tabela 5

Experiências em relação dinâmica com os temas relacionais - Arcanjo

EU	Tempo	PESSOAS	LUGARES	MOTIVAÇÃO PARA AÇÃO	EMOÇÕES/SENTIMENTOS	
EU, Ser estudante.	Educação Básica	Passado	Família do pai e “da casa”, Professores, amigos sem e com SD (Luana)	Escola municipal pública, Escola particular	Ser aprovador na universidade, aprender.	Alegria, orgulho, esforço, pertencimento, superação.
	Educação Superior	Passado	Pessoas sem SD (Professores e amigos UF, família).	Universidade Federal (UF), locais públicos cidade local e outras cidades.	Concluir a graduação, ter um emprego na sua área.	Responsabilidade, compromisso, esforço, igualdade, superação, orgulho, forte alegria, amizade, parceria, reconhecimento, fama.
EU, Ser artista.	Ator de cinema	Passado presente, futuro.	Amigos com SD, pessoas de prestígio.	Cidade local (cinemas, teatros, espaços públicos); outras cidades.	Parar com o preconceito, mostrarque pessoas com SD fazem tudo, estar e se divertir com as pessoas.	Ativismo, solidariedade, forte alegria, entusiasmo, orgulho, diversão, empatia, fama, paixão.
	Ator de Teatro	Passado, presente, futuro.	Amigos com e sem SD (colegas professores); sociedade em geral.	UF, cidade local (teatros, praças), outras cidades.	Divertir-me com os amigos, ser exemplo, mostrar que pessoas com SD fazem tudo.	Ativismo, amizade, diversão, entusiasmo, alegria, orgulho, paixão
	Dançarino	Passado, presente, futuro.	Amigos com SD; professores do projeto.	UF; residência, casa dos amigos, teatros, outras cidades.	Dançar, me divertir, participar das atividades de recreação, estar com os amigos, ser exemplo.	Entusiasmo, solidariedade, compromisso, amizade, parceria, orgulho, fama; paixão, amor fraterno, paixão
EU, Ser trabalhador	Professor empregado	Presente, futuro	Amigos sem SD; professores; aluna com SD.	Escola particular	Ter um emprego, ser exemplo, trabalhar na área de graduação.	Forte emoção, tranquilidade, orgulho/dignidade, compromisso, acolhimento, parceria, responsabilidade, segurança, escolha, paixão
	Professor Voluntário	Presente, futuro	Amigos com SD, amigos sem SD (professores)	UF, Teatros da cidade, teatros de outras cidades, jornais.	Ser exemplo para os amigos, estar com as pessoas que gosta contribuir para pessoas com SD.	Ser exemplo, ativismo, solidariedade, compromisso, amizade, parceria, união, pertencimento, paixão

EU	Tempo	PESSOAS	LUGARES	MOTIVAÇÃO PARA AÇÃO	EMOÇÕES/SENTIMENTOS	
EU, Ser esportista.	Faixa preta de Taekwondo futuro	Passado, presente, futuro	Academia, casa amigos.	Academia, casa amigos.	Fortalecer e exercitar a musculatura, dar exemplo.	Orgulho/dignidade, prazer, amizade, escolha, identificação.
EU Me divirto	Sozinho, lendo, nas multi mídias e ouvindo música.	Passado, presente, futuro.	Pessoas famosas e de prestígio social, professores, parentes/amigos.	Na minha residência (quarto)	Ter prazer, interagir pela internet, identificação com os livros e personagens, ampliar conhecimentos/ aprendizagem.	Orgulho/dignidade, conhecimento, prazer, paz, calma,
EU Me divirto	Com as pessoas nas atividades mencionadas e em passeios	Passado, presente, futuro.	Família, amigos com e sem SD, professores, família, parentes.	Escola particular, UF, restaurantes, casa dos amigos com e sem SD, outras cidades, natureza, lugares públicos.	Ter prazer, independência, amizade, amor fraterno; estar com as pessoas se divertindo, trabalhando e realizando atividades conjuntas; aprendizagem.	Alegria, amizade, parceria, amor fraterno, prazer, respeito, independência.

Linha do tempo do desenvolvimento compensatório

O processo de desenvolvimento pode ser compreendido como mudanças realizadas ao longo da vida, orientada a objetivos. Na análise das narrativas é possível vislumbrar uma linha do tempo compensatória onde se destacam experiências compreendidas como cruciais para o alcance das posições sociais inusitadas de Arcanjo, pois corroboram aspectos da teorização sobre compensação.

O desenrolar de experiências passadas, que englobam ações em relação dinâmica com o *self* e outras pessoas, se conectam ao presente e a expectativas futuras, gerando motivos para a compensação na apropriação de ferramentas e bens culturais, com orientação para o desempenho em FE dificultadas pela DI. Na figura 3 estão representadas as experiências discutidas em relação dinâmica com as relações interpessoais e as emoções envolvidas.

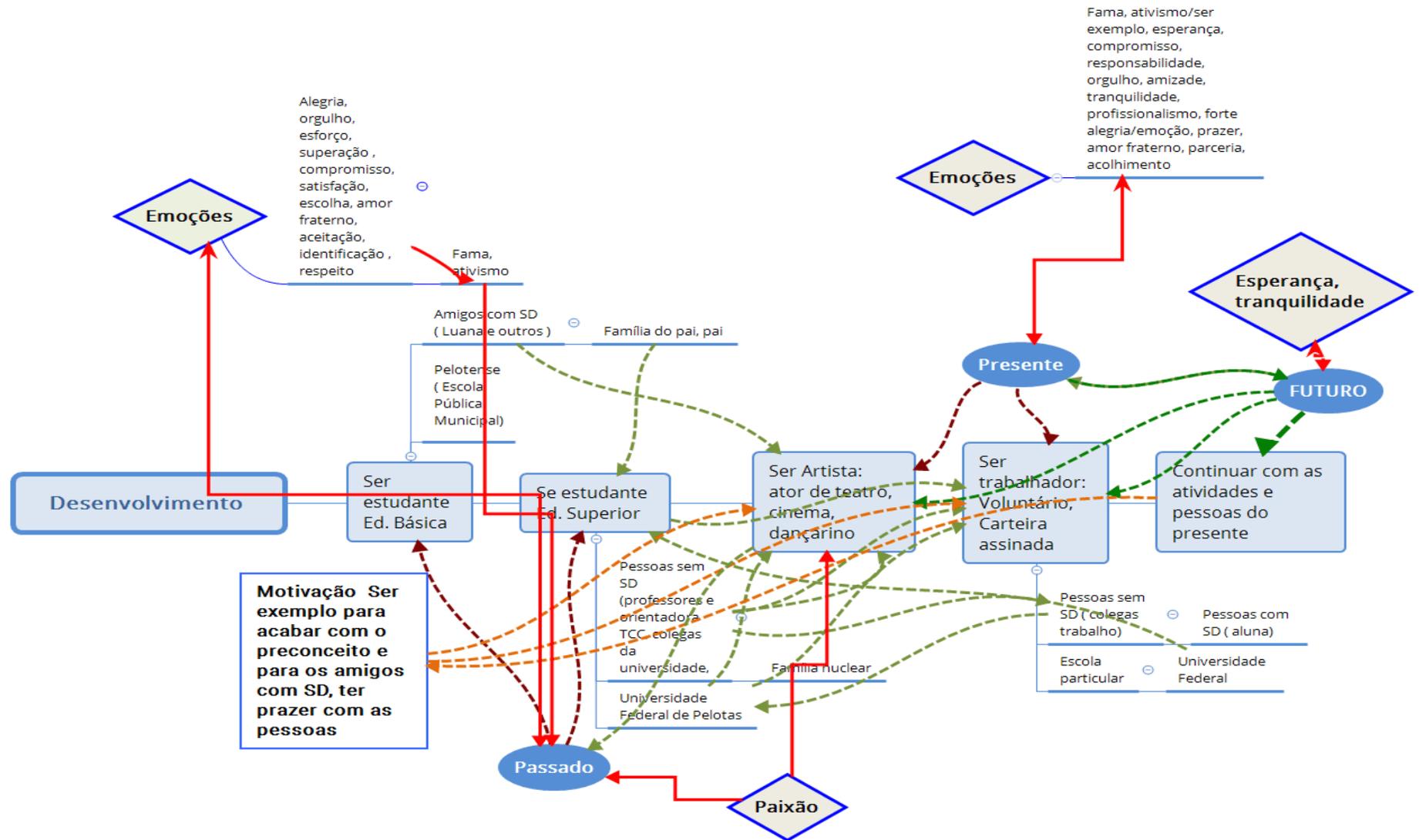


Figura 3. Linha do tempo do desenvolvimento compensatório - Arcanjo.

Na figura 3 se pode visualizar a relação dinâmica entre experiências que corroboram com a teorização sobre a compensação. A seguir, serão descritos estes momentos e suas implicações para o desenvolvimento, iniciando-se pelas experiências presentes que iluminam o passado e significam o futuro.

Presente

O presente é compreendido como os posicionamentos em experiências realizadas no período da produção de dados empíricos. Neste tempo, Arcanjo se posiciona como ator de teatro e cinema, dançarino, professor voluntário e de carteira assinada e faixa preta de Taekwondo. Estes posicionamentos estão em relação dinâmica com ações que se iniciaram no passado e continuam no presente, como a dança, o esporte e o ser artista. Outros foram possibilitados pela escolarização passada, como ser professor voluntário e de educação infantil.

A experiência de ser professor voluntário e contratado destaca-se pelas dificuldades que pessoas com SD enfrentam em conseguir um emprego que depende da escolarização, marcando uma importante fase do desenvolvimento compensatório. Esta experiência foi possibilitada pela conclusão da educação básica e superior, que são requisitos básicos deste contexto cultural para o ingresso no magistério. As relações interpessoais do tempo da universidade possibilitaram ambos os empregos, visto que o projeto voluntário tem como coordenadora a sua professora orientadora do TCC e o seu trabalho com carteira assinada foi consequência da indicação de dois amigos da educação superior, que também participam com ele do trabalho voluntário. O trabalho voluntário e o profissional encontram motivo nas relações interpessoais, onde Arcanjo se vê como exemplo para pessoas com e sem SD adotarem outras condutas, redirecionando suas vidas. Segundo Arcanjo, os amigos da universidade o indicaram para o trabalho de professor após o ingresso de uma criança com

SD na escola. O ser professor voluntário é motivado em especial pela consciência de que sua existência contribuiu para que os amigos com SD vislumbrem outras possibilidades de desenvolvimento. Os amigos sem SD admiram Arcanjo por seu empenho e pela parceria. Estas experiências conjuntas são energizadas por sentimentos de estima e bem-estar, orientando práticas e motivações virtuosas.

A formatura marca o retorno às atividades da dança e taekwondo, interrompidas para se dedicar aos estudos. No presente, Arcanjo sente prazer e alegria em divulgar seus feitos, se mostrar para o mundo, divulgando também os filmes e peças, apresentando os amigos com SD, para que o mundo veja e entenda que pessoas com SD podem fazer tudo. As ações presentes de Arcanjo voltadas para a divulgação dos filmes e outras atividades são direcionadas ao bem de pessoas com SD, na consciência de que seu exemplo pode contribuir para este fim.

Compreende-se que as ações presentes do participante se orientam por motivações virtuosas, ativistas que se entrelaçam ao prazer de se divertir com os amigos e familiares. A convivência com diferentes grupos de pessoas, com e sem SD, permite uma série de experiências prazerosas, como festas, passeios, almoços, onde relações se fortalecem por processos emotivos relacionados a sentimentos de amor, carinho, amizade, respeito, alegria, entre outros voltados para o bem-estar. Estas relações interpessoais positivas contribuem para a orientação de Arcanjo rumo à compensação, dando motivo para transpor com o transtorno volitivo na execução de atividades que requerem uso de FE afetadas pela DI, sobretudo relacionadas à MT.

Passado

Na narrativa pode-se sugerir que a linha do tempo sobre o processo de compensação personificado pelo alcance de posições valorizadas socialmente, inicia-se com a mudança da

escola particular, onde sofrera sucessivas reprovações nas séries iniciais do ensino fundamental, para a municipal pública, onde inicia as séries finais do ensino fundamental. Esta experiência é compreendida como uma das mais importantes, pois rompe com o ciclo de fracasso escolar, tão evidenciado em outros casos de pessoas com DI que sofrem com sucessivas reprovações por suas dificuldades com abstração.

Durante o período que esteve na escola pública, que compreendeu pelo menos sete anos, Arcanjo foi exposto a dois requisitos básicos para o processo de compensação que é a participação em coletividades sociais típicas, pela coexistência com colegas e professores de DT, e a aprendizagem orientada para abstração, pelo acesso aos conteúdos das séries. Na narrativa ele cita colegas e professores, destacando que seu apelido era Harry Potter porque se parecia com o bruxo. A partir desta motivação, aliada à sua autoestima, Arcanjo leu todos os livros da série, apontando para a orientação do pensamento abstrato a partir das relações afetivas com os colegas. O acesso a diversas disciplinas pode ter contribuído para a ampliação de conceitos que acabam por conceder sentido para processos de abstração. A convivência em si, com pessoas de DT pode ter interrompido o redirecionamento das dificuldades com FC para o infantilismo e orientado a fixação em atividades para a aprovação no vestibular. A frequência e conclusão do ensino médio nesta escola é significado por Arcanjo como a porta de acesso a sua aprovação na universidade, que por sua vez repercute em vários posicionamentos presentes, em especial os voltados para a profissionalização. A permanência e o sucesso na educação básica tiveram como possível explicação o esforço e dedicação de Arcanjo aliados às práticas pedagógicas que, de acordo com os enunciados, primou pela diversificação de atividades avaliativas, com propostas escritas e práticas, como peças, seminários, maquetes, sem depender apenas de provas escritas. A escola também é marcada por um importante fator emotivo, com sentimentos de admiração e vínculos familiares, visto que fora frequentada pelo avô, falecido, o tio e o pai, que estudaram e/ou

trabalharam no local. Arcanjo diz que a escola é de família, identificando a sua trajetória com o sucesso parental que, como ele, na conclusão dos estudos alcançaram posições valorizadas.

Outra experiência passada que repercute no presente e em expectativas futuras se relaciona com a amizade entre Arcanjo e Luana, iniciada na educação infantil. Apesar de trajetórias escolares diferenciadas, esta amizade se mantém ao longo da vida dos dois, culminando em diversas oportunidades de desenvolvimento, como maior independência, atuação em filmes, ampliação das relações interpessoais, pela relação com pessoas e familiares de ambos e ações orientadas a objetivos futuros. Interessante observar que a participação de Arcanjo em escola inclusiva não o distancia de Luana, ao contrário, pois o amor fraterno que ambos sentem um pelo outro pode ter ampliado as ações/motivações de ambos. No caso de Arcanjo, as emoções referentes à Luana podem ter influência com as suas motivações virtuosas de realizar ações para acabar com o preconceito contra pessoas com SD. No caso de Luana, a convivência com Arcanjo a fez querer retomar os estudos a fim de se formar. Neste período, destacamos as relações interpessoais com a família e Luana e a frequência nas atividades da dança e Taekwondo, que tem relação direta com as experiências e expectativas futuras narradas. A participação na dança, que é um projeto de extensão da universidade, que frequentava antes da aprovação na universidade, o colocou em contato com colegas e professores da instituição, além de permitir relacionamentos com mais pessoas com e sem SD. O Taekwondo também é uma atividade esportiva que se inicia no passado e continua no presente, sendo significada como importante para sua saúde e pelas relações com amigos e professores.

A aprovação em dois exames nacionais permite a entrada na universidade federal, experiência possível pela conclusão do ensino médio na escola pelotense. A consciência da classificação em 2º lugar traz sentimentos de orgulho voltado para a dignidade e reconhecimento de si, da superação de dificuldades e alimenta a orientação para se concluir

os estudos. Na universidade, Arcanjo teve acesso a conhecimentos científicos específicos que podem ter contribuído para a ampliação de conceitos que se relacionam com suas atividades atuais. Da mesma forma, as relações interpessoais e o acesso a recursos materiais necessários para o desenvolvimento compensatório. Os conhecimentos científicos enunciados, literários e teóricos relacionados à dramaturgia podem ter potencializado ainda mais a compensação em FE mais relacionados à FC, pois a aprendizagem requer o deslocamento de situações concretas para imaginativas. Percebemos que a universidade também primou pela diversificação de atividades e avaliações pelo reconhecimento de Arcanjo de que as disciplinas práticas ajudavam a balancear as dificuldades com as teóricas, o que torna possível sua frequência e aprovação. As condições de socialização com destaque para as relações interpessoais relacionam-se com motivos e emoções que orientam a conduta de Arcanjo para o desenvolvimento compensatório, com destaque para colegas graduandos e professores. Por exemplo, os livros que enuncia foram dados por professores, colegas, ou pessoas famosas. O vislumbre de concluir a universidade é um importante motivador afetivo, na expectativa de alcançar profissionalização, que justificam o seu empenho em leituras e trabalhos acadêmicos. O acesso à universidade levou a projeção de sua história por diversos canais midiáticos que, aliada à convivência com amigos SD, da dança e Luana, fortaleceu a consciência de sua importância no mundo por se perceber exemplo para outras pessoas. Talvez os sentimentos ativistas tenham se iniciado nesta fase, onde as trocas de experiências dos amigos com SD sobre discriminação tenham orientado Arcanjo para uma conduta virtuosa de acabar com o preconceito.

Este período também é marcado pela independência, pelo direito de ir e vir, por convites para dar depoimentos em eventos acadêmicos, viagens para participar de festivais, entre outras atividades que realiza com amigos, sem a família. A família, por sua vez, está nestes eventos como observadora e facilitadora de suas aspirações, por uma conduta

valorativa, com registros e comemorações dos feitos. Além disto, Arcanjo encontra motivadores afetivos em sua família, identificando aspectos de sua trajetória de vida com experiências compartilhadas pelos e com os familiares, como a entrada na universidade junto com a irmã, a apresentação em teatros que membros estudaram etc.

A graduação também permite a Arcanjo reflexões sobre escolhas a serem feitas relacionadas à profissionalização e atividades que realiza, no reconhecimento de suas aspirações e limitações. O fato de ter recusado duas propostas de empregos para pessoas com deficiência, com a justificativa de não ter tempo e depois ter aceitado trabalhar como bolsista apontam para uma preferência em profissões relacionadas com a escolarização. A expansão de suas opções de ação se relaciona com o abandono temporário dos esportes para se dedicar aos estudos, no vislumbre de um futuro melhor.

No passado atuou em dois filmes, um sendo possibilitado por parentes de Luana que são cineastas. Esta amizade permitiu a extensão da experiência a outros amigos com SD que também participaram do filme. Da mesma forma, os amigos participaram do outro longa metragem, em que detalha sua participação e a dos amigos. O posicionamento de ser artista de cinema é motivado por sentimentos de orgulho e realização, voltados para o ativismo, pela expectativa de se trazer uma realidade não existente que é o fim do preconceito contra as possibilidades de pessoas SD.

A formatura na educação superior é um marco no processo compensatório de Arcanjo, devido suas repercussões nas posições presentes e expectativas futuras. Esta conquista denota a compensação, ao mesmo tempo em que vai ampliar o leque de relações interpessoais, aumentando assim a quantidade de experiências e emoções que energizam diferentes condutas e posicionamentos.

Futuro

As ações futuras de Arcanjo são direcionadas pela expectativa de continuidade das experiências presentes e conjuntas, por motivações virtuosas e apaixonadas que se orientam, fortalecem e ganham sentido nas relações interpessoais. Ele espera continuar fazendo as “suas coisas” com as pessoas que ama e se identifica. A sua estratégia de *coping* para lidar com a incerteza é dizer que o que espera do futuro é “deixa a vida me levar”, justificando que ninguém sabe o que vai acontecer.

Os enunciados com relação ao futuro remetem ao pensamento reflexivo reconhecido pela habilidade de se criar expectativas de longo prazo, com planejamentos para além de antecipações imediatas. Este futuro expande as possibilidades do que pode vir a existir, distanciando o *self* das pressões que esta experiência pode trazer, permitindo a regulação da emoção.

A despeito do discurso que indica sentimentos de tranquilidade e indiferença, as ações presentes de Arcanjo apontam para o planejamento de um futuro de esperança, para que pessoas com SD possam ter uma vida plena e feliz, assim como a dele. Sua conduta é denotada por ações voltadas para o bem pessoal e de outras pessoas, energizadas por processos emotivos altamente complexos, que denotam uma humanidade notadamente autorregulada por uma moral virtuosa, marcada por uma autoestima percebida por sentimentos de orgulho e dignidade com relação a si.

As expectativas futuras se resumem a continuar fazendo “as suas coisas” com as pessoas que nutre amores fraternos. Luana, por exemplo, é sua amiga de infância, desde a educação infantil, que na juventude ocupou a sua vaga de emprego que lhe fora oferecida. No presente, Luana continua sendo sua amiga e ele espera que assim continue. Assim, o *self* vai se estabilizando juntamente com o processo de compensação, numa conexão que une presente, passado e futuro, energizada por sentimentos/emoções de estima e bem-estar que

significam a vida de Arcanjo a partir das relações interpessoais que nutre e expectativas de uma vida com sentido, de bem-estar para si e para os outros.

Efeito singularidade na compensação de Arcanjo

Nas condições de socialização de Arcanjo, traços comuns da DI, como moral e autoestima elevada, por uma não consciência das consequências da anomalia e a fixação em atividades, que reverberam em condutas infantis e são comumente interpretadas como indicadores da gravidade da DI, assumem a função de peculiaridades, de qualidades, que nomeamos de singularidade.

A autoestima elevada foi observada por uma narrativa marcada por experiências sempre positivas com relação a si e aos outros, com enunciados sobre pessoas amigas que lhe acolheram e aceitaram, com elogios sobre sua aparência e por suas ações desenvoltas para dançar, narrar, se exercitar e atuar. Arcanjo diz que tem SD e que isto não é impedimento para o alcance de suas metas pessoais. Ao contrário, este posicionamento de ter SD e mesmo assim alcançar posições valorizadas socialmente, de difícil acesso inclusive para a maioria das pessoas de DT gera orgulho, devido ao autoconhecimento de ser o que é e, mesmo assim, fazer o que se quer. Sua condição rompe com significados canônicos sobre a capacidade de pessoas com DI, demandando que sua história seja contada, explicada, de modo que o orgulho, o sentimento de dignidade é retroalimentado pelo reconhecimento social de que seus feitos são extraordinários. Os filmes, as reportagens dadas devido a suas atividades valorizadas socialmente, a consequente fama, os elogios dos amigos e comemorações se relacionam com o ter SD. Assim, as emoções relacionadas a sentimentos de estima e bem-estar se associam diretamente com as consequências sociais da SD, em um processo de disontogênese que desencadeou um desenvolvimento positivo ao invés do agravamento da DI. A moral exacerbada evidenciou-se em um enunciado em especial, que aponta para processos de autorregulação da conduta orientados por sentimentos

atribuídos a pessoas que se relaciona. Quando perguntado se nutria sentimentos amorosos pela melhor amiga, responde que sempre a vira como irmã e que ela tinha namorado. Quando confrontado se o namorado dela não sentia ciúme, responde, com expressão que me comunicou surpresa e censura “não, porque ele é meu amigo”, demonstrando o respeito com ambos. A fixação em atividades é percebida pela assiduidade, comprometimento, empenho e priorização das atividades de rotina, como trabalho, estudo, dança esporte, etc. Esta qualidade é vista pelos amigos com e sem SD, colegas e professores da graduação e pela família que destacaram o seu empenho e responsabilidade nos compromissos que assume.

Estes padrões que englobam aspectos orgânicos e psíquicos normalmente repercutem em uma conduta infantilizada que dificulta o desenvolvimento do FE afetando outras áreas voltadas para I e MT. Entretanto, no caso de Arcanjo, o infantilismo é ausente, tanto pela forma que se comunica e interage. Por exemplo, por limitações físicas e de tempo, a pesquisadora negou acompanhá-lo em algumas atividades propostas por ele, no turno noturno. Apesar da contrariedade à sua vontade, o participante não apresentou nenhuma reação emotiva forte, inadequada para sua idade, como choro ou conduta hostil, ao contrário, se mostrou compreensivo, o que aponta para processos de autorregulação direcionado ao bem-estar do outro.

Os resultados demonstram que estes traços da DI, tanto a moral e autoestima elevada, aliada à fixação em atividades, nas condições de socialização do participante, assumem uma função de peculiaridades, que nomeamos de singularidade. Estas características permitiram que Arcanjo se beneficiasse da coexistência em coletividades sociais típicas, sobretudo escolares, devido à construção de laços afetivos positivos com as pessoas com quem se relaciona. A autoestima elevada potencializou processos de *coping* frente ao possível estigma social de descrédito, contribuindo para que permanecesse e se beneficiasse de coletividades sociais típicas, por processos de mediação implícita/explicita. A fixação em atividades, por dificuldade de mudanças de campo afetivo, pode ter contribuído para a insistência em alcançar

posições sociais valorizadas, levando a um engajamento em atividades de aprendizagem e consequente conclusão de cursos necessários para atingir suas aspirações. Por fim, a moral exacerbada aliada às características discutidas contribui para sentimentos de apreço, admiração e confiança por parte das pessoas com quem interage, no reconhecimento de que suas peculiaridades promovem e enriquecem o desenvolvimento delas também. Esta interpretação se apoia nos relatos sobre as ações conjuntas que realiza com pessoas com e sem SD que remetem a Arcanjo mudanças positivas em suas próprias vidas. As emoções de Arcanjo relacionadas à estima e bem-estar também decorrem da expressão dos sentimentos dessas pessoas, com destaque para as de DT, que reconhecem em sua conduta uma inspiração para lidarem com crises pessoais, direcionando suas próprias vidas. Por exemplo, durante a visita ao projeto voluntário, os professores, colegas de Arcanjo, deram depoimentos afetuosos, em sua presença, sobre as contribuições positivas do colaborador. Um dos docentes relatou que o seu engajamento nas atividades contribuiu para a recuperação de um quadro depressivo, visto que o “tirava da cama” para abrir as dependências da universidade para o ensino dos amigos com SD. Outro professor, o mesmo que o indicou para o emprego, fez uma autocrítica a si mesmo, alegando ainda não ter terminado a universidade, coisa que Arcanjo já havia feito. Estas trocas de experiências altamente afetivas, em que Arcanjo é compreendido como um agente dotado de habilidades inspiradoras reverbera em novas ações por parte dos amigos com DT que acabam por agir como coparticipantes e facilitadores das motivações de Arcanjo. Nestas relações dinâmicas, os amigos com SD que participam das ações conjuntas também se beneficiam, como por exemplo, a mudança feita no projeto de teatro, que passou a ofertar componentes curriculares para conclusão do ensino médio, a partir da expressão dos amigos de Arcanjo que, motivados por seu exemplo, retomaram os estudos a fim de se formar na universidade como ele. Assim, as peculiaridades tidas como *déficits*, redundam em singularidades, compreendidas como recursos compensatórios, que beneficiam Arcanjo e as pessoas em sua volta.

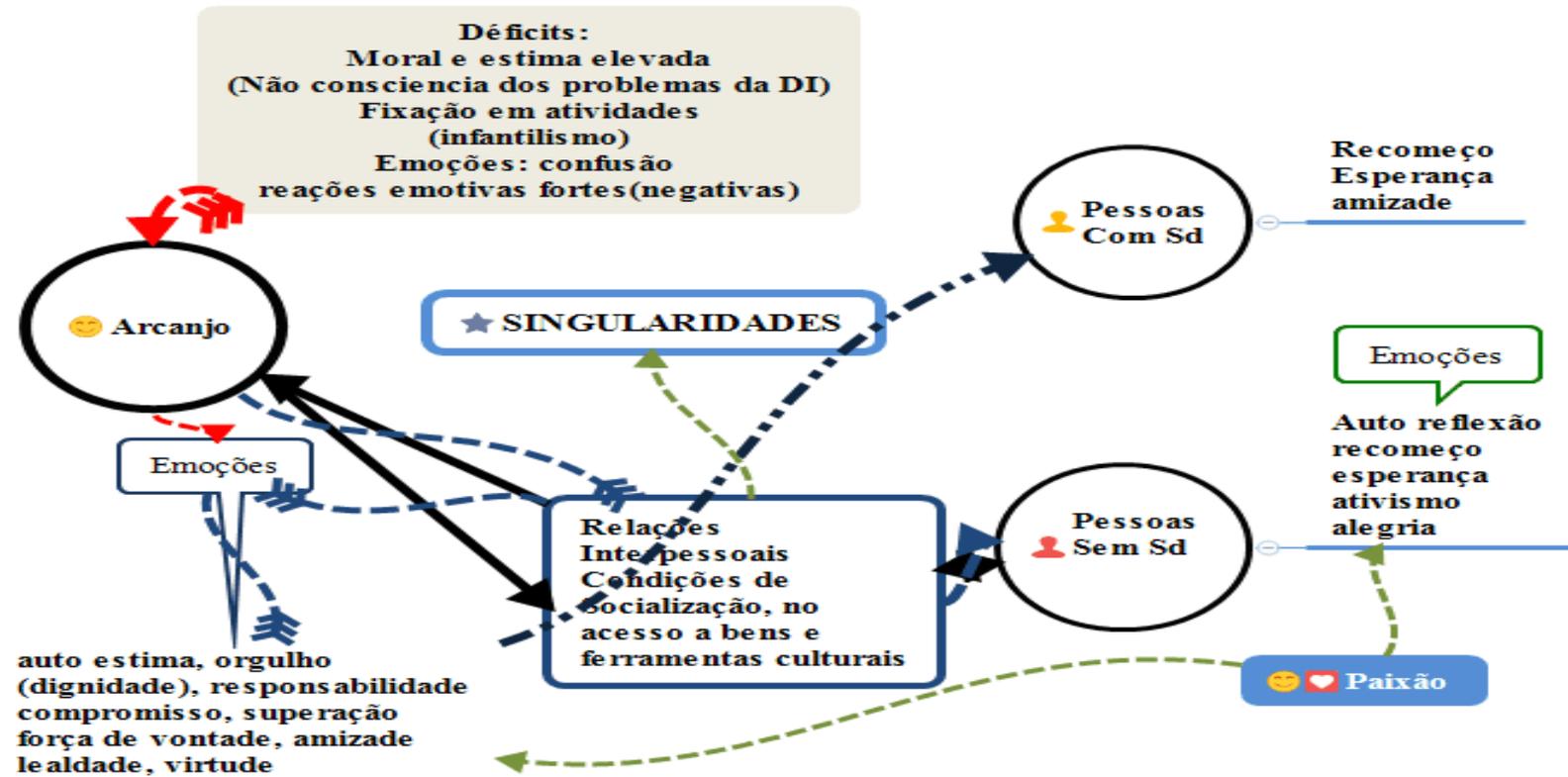


Figura 4. Epifenômenos de singularidades resultantes das características da DI em relação dinâmica com as relações interpessoais em condições de socialização propícias à compensação - Arcanjo.

Na figura 4 acima, se destaca que as condições de socialização que envolvem pessoas de DT e DA, na aquisição de bens e ferramentas culturais em coletividades típicas, devido facilidades nas relações interpessoais, geram constantes processos emotivos voltados para estima e bem-estar. Estas emoções energizam ações que geram epifenômenos decorrentes de processos de auto-organização dinâmicas entre as FE *cool* e *hot*, que no caso de Arcanjo e seus amigos, servem como motivadores para que realizem e se empenhem em ações voltadas para desafios cognitivos, normalmente voltados para FE de MT e I, como aprendizagens voltadas para o pensamento abstrato. Nas narrativas percebe-se que todas as ações de Arcanjo se relacionam com motivadores afetivos relacionados a pessoas que se relaciona. Da mesma forma, posiciona as emoções dos amigos e como se sentem sobre ele e suas contribuições e os amigos ouvidos se posicionam corroborando suas contribuições.

Esta relação bidirecional afetiva, onde Arcanjo reconhece o valor das pessoas em suas experiências e as pessoas reconhecem suas contribuições, impactam o desenvolvimento de ambos os grupos, sendo causa e efeito do mesmo, gerando emoções de estima, bem-estar, ativismo, virtuosidade. Por nutrir sentimentos positivos com relação às pessoas em sua volta, Arcanjo se empenha nas atividades conjuntas, insiste nelas, fortalecendo os vínculos afetivos que contribuem para o direcionamento de motivações e ações cada vez mais complexas. As outras pessoas, por sua vez, atuam como coparticipantes das aspirações de Arcanjo, inspirados e perplexos por sua conduta moral e empenho.

Estudo de caso 2: Rafael

Os resultados indicam que as emoções decorrentes de experiências significativas de Rafael se relacionam com sentimentos de estima e bem-estar e a inequívoca relação destes processos com a compensação avaliada pelo desempenho em FE normalmente consideradas deficientes na pessoa com SD, com destaque para o controle Inibitório. Estas emoções

energizam ações/emoções de estima e bem-estar que se constroem e retroalimentam em relações interpessoais, com destaque para a família e amigos de DT e a namorada com SD, na coexistência às coletividades sociais típicas, no acesso a ferramentas e bens culturais. As experiências do participante são energizadas por emoções que assumem uma intensidade de paixão, devido ao empenho nas ações que se compromete a realizar, orientando o desenvolvimento para a compensação.

A compensação evidencia-se nas experiências narradas, que remetem a um elevado autocontrole, relacionado à Inibição, justificada por experiências passadas e futuras que funcionam como uma linha do tempo compensatória, por condições de socialização que se relacionam com a teorização sobre a compensação. Suas habilidades nas relações interpessoais reverberam em uma conduta peculiar de singularidade.

Contexto cultural e das narrativas

Rafael é um jovem de 20 anos, com SD, que mora com a família, pai e mãe, em uma residência de classe média alta. Ele tem uma irmã de 27 anos, casada, que esteve presente em diversos encontros de descontração e de visita a locais importantes para Rafael, que antecederam a produção de dados gravados/filmados. O primeiro encontro foi intermediado pela mãe do participante, que levou a pesquisadora ao condomínio de residência da família, onde foi apresentada a Rafael na academia de ginástica, onde fazia exercícios de musculação. Após os exercícios, foram à casa da família para que Rafael se arrumasse e, depois levados pelo pai a um restaurante, onde os dados foram produzidos. Apesar de certa dificuldade de fala por parte do colaborador, foi possível a comunicação. Os dados foram gravados em mídia digital. No dia seguinte, a pesquisadora foi levada pela família para participar de atividades de rotina de Rafael. Foram ao SENAC, local onde trabalha e faz curso técnico voltado para educação ambiental. Foi possível observar as aulas e conversar com alguns

professores e membros da direção, que foram apresentados pela mãe. Foram a um centro de apoio pedagógico a pessoas com deficiência, organizado pela mãe do colaborador, onde Rafael também participa após o horário das aulas e trabalho. À noite, acompanhou o colaborador a uma pizzaria onde jantou com ele e quatro de seus amigos, que havia conhecido em um trabalho voluntário organizado por seu pai, onde expressaram o quanto a convivência com Rafael enriquece suas vidas pelo cuidado e atenção que dedica. No outro dia, após almoço com a família foi realizada a primeira entrevista episódica, que ocorreu no quarto do colaborador. A produção de dados foi mediada desde o início pelo caderno de autobiografia. Durante a narrativa, ele apresenta alguns objetos que se relacionam com suas experiências. No outro dia, antes da segunda entrevista episódica, a família foi ouvida, irmã, pai e mãe, com destaque para o pai que fez um relato emocionado na presença do filho e, posteriormente, sozinho, a seu pedido. A família informou que tiveram dificuldades no momento do nascimento, mas após este período se organizaram para que Rafael se desenvolvesse, ressaltando as suas qualidades e o quanto contribuiu com a família. A família informou que Rafael participou de um programa de reprogramação cognitiva. Relataram que na adolescência, Rafael estava acima do peso e que o pai decidiu intervir, o motivando a fazer caminhadas conjuntas e outras atividades. Também, nas refeições, começaram a limitar a alimentação, com a desculpa que era preciso deixar para as outras pessoas que não haviam comido ainda. Na presença do participante, eles relatam que ele começou a gostar da aparência, quando percebeu que estava ficando bonito e manteve a alimentação saudável, junto com a família. Rafael participou de ensaios fotográficos, entrevistas televisionadas em jornais de grande circulação que destacavam seus atributos físicos, além de sua posição como jovem aprendiz, no SENAC. Após este momento com a família, iniciou-se a segunda entrevista episódica, com conferência dos dados ao final. Durante o período da produção de dados, a pesquisadora participou de refeições com o colaborador e familiares, pai, mãe, irmã

e cunhado, a convite dos mesmos. A mãe relatou que Rafael sempre é levado aos lugares que frequenta pela família por questões de segurança, devido o pai ocupar um cargo federal de prestígio. Foi percebido um ambiente afetuoso e de união entre os familiares, com declarações de afeto, em especial do pai à esposa e filhos, com narrativas sobre eventos como casamento, nascimento de Rafael, dificuldades e conquistas, comemorações.

Indicadores das emoções/sentimentos

As emoções de experiências espontaneamente narradas apontam para sentimentos de estima e bem-estar, percebidas tanto nos enunciados quanto nas ações expressivas observadas na produção de dados empíricos. Orgulho e gratidão pela própria vida, pela família e amigos, amor fraterno e amor romântico pela namorada, fé, responsabilidade, autocontrole/autorregulação, aceitação, autoconfiança, autoestima/vaidade, no sentido positivo de se sentir bem com a própria aparência, são conceitos recorrentes que expressam os sentimentos/emoções de Rafael. Os temas relacionais que envolvem o desencadeamento destes processos emotivos conectam-se às pessoas que fazem parte de sua trajetória de vida, com destaque para a família nuclear, reverberando em novas emoções/ações. A relação familiar repercute em modelos de conduta que adota com relação a outras pessoas, amigos e namorada. Os episódios das narrativas são notáveis porque versam sobre ações orientadas a objetivos valorizados socialmente, de difícil acesso a pessoas de DA, mas em especial por condutas que requerem desempenho elevado em FE voltadas para Inibição e para FC que se destacam pelo seu senso de moral, orientando pelo respeito, responsabilidade e cuidado com as pessoas que convive. As experiências se relacionam com emoções que alcançam uma intensidade de paixão por culminar em ações que mobilizam todo o organismo, orientando o desenvolvimento para a compensação.

Estes resultados foram construídos a partir da análise de cinco posições em episódios experienciais, organizados a partir de relatos espontâneos, que foram aprofundados pela autobiografia e um posicionamento a partir de perguntas de interesse da pesquisadora:

- 1) Eu faço parte de uma família;
- 2) Eu namoro;
- 3) Eu trabalho e estudo;
- 4) Eu esportista, músico e famoso;
- 5) Eu me divirto.
- 6) Falar sobre o que o outro quer saber: Preconceito contra mim, sexualidade e expectativas futuras.

A descrição destes episódios em formato de narrativa encontra-se no anexo 1. As posições assumidas decorrem de experiências com ações específicas, incorporadas no processo emotivo. Estas posições estão descritas em figura resumo (figura 5), demonstrando a relação dinâmica entre as emoções e ações do participante, que denotam suas posições.

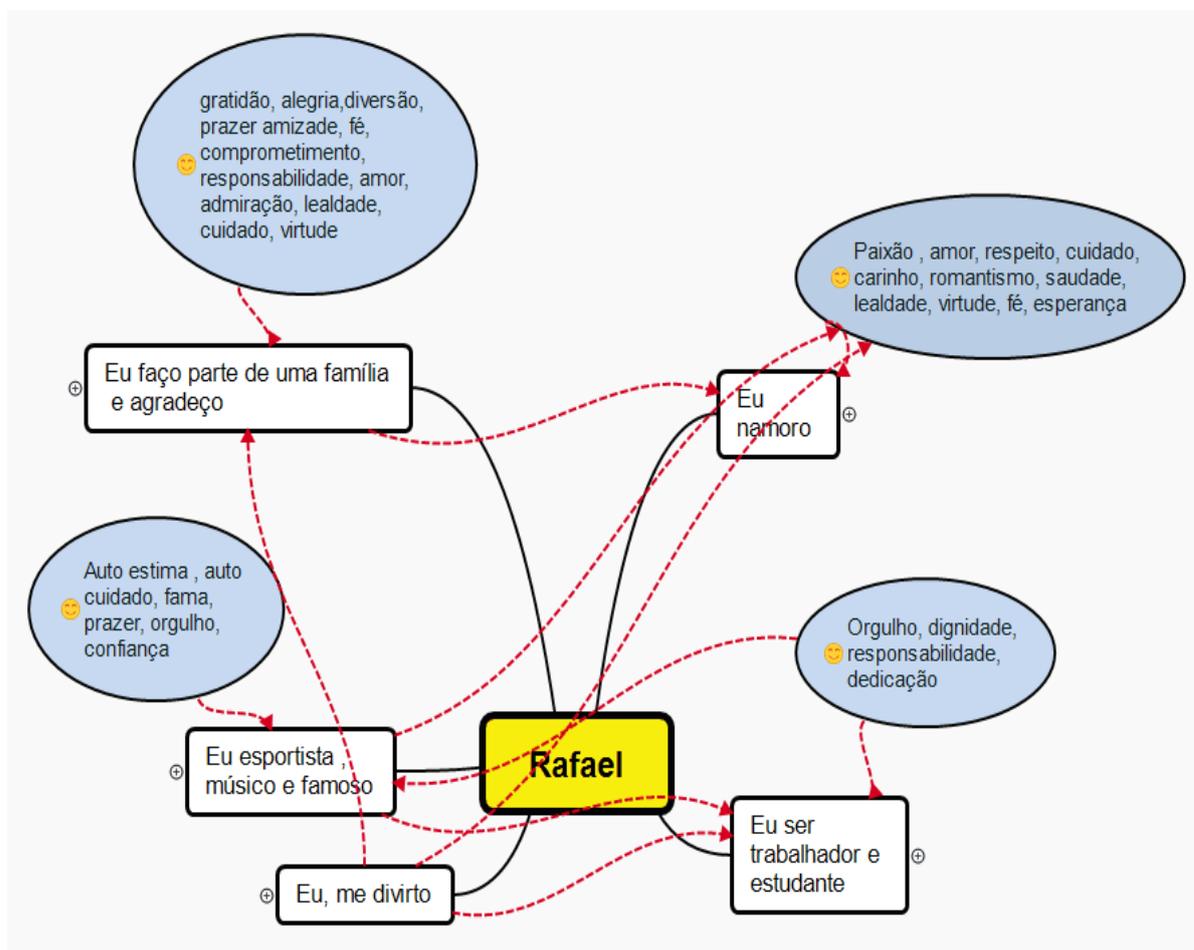


Figura 5. Emoções em relação dinâmica com as posições - Rafael

Estas ações/emoções são desencadeadas em relação dinâmica com pessoas e lugares, em diferentes momentos de sua história de vida, direcionando a conduta a partir de motivações desencadeadas nestas relações. A paixão se relaciona com a intensidade das ações e o seu caráter prioritário na motivação de Rafael, potencializando as emoções e as ações decorrentes. Na figura 6, a seguir, podemos ver a relação entre componentes da emoção.

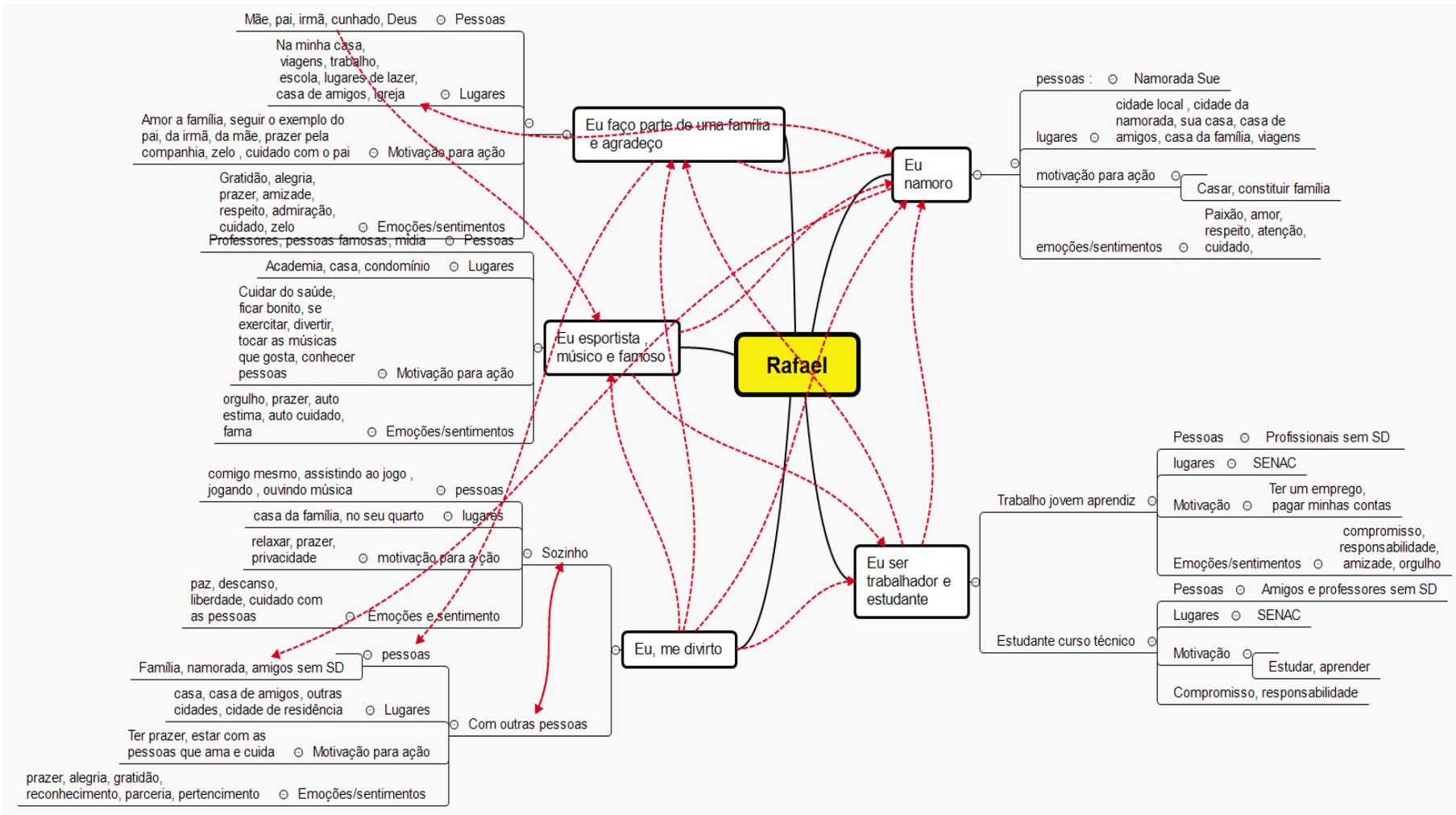


Figura 6. Resumo das posições em episódios experienciais, ações/emoções e os temas relacionais, pessoas, lugares e as motivações - Rafael.

Discutiremos separadamente alguns destes temas relacionais e sua importância nas emoções e ações de Rafael.

Pessoas

As pessoas das narrativas se relacionam prioritariamente com a família nuclear, pai, mãe, irmã e cunhado. Dos amigos, cita três em especial, que conheceu no trabalho voluntário no emprego do pai. Outra presença forte é a namorada com SD, com quem se relaciona há quatro anos e se diz muito apaixonado. Além destas pessoas cita amigos, que menciona no geral associados a locais que frequentou, como escola ou outras atividades, além de pessoas famosas como cantores e artistas que conheceu.

A relação do participante com a família é marcante devido aos momentos felizes que viveram, vivem e espera que se perpetuem no futuro, gerando sentimentos de amor e admiração. O pai tem uma função de destaque, com narrativas que demonstram a amizade e respeito que nutrem um pelo outro, onde Rafael se coloca como o homem que cuida do pai, que o lembra de agradecer a Deus, que guarda suas coisas quando ele esquece. O pai é aquele que ainda pede que não cubra a cabeça de noite, que o chama de “amigão” e vice-versa, que conversa com ele, que o leva para encontrar com a namorada ou a recebe, que trata a mãe com amor, que conta as histórias decorrentes dos quase trinta anos de casados, que comemora com festas os momentos felizes, como aniversário próprio, da família, de casamento e até o namoro de Rafael. A mãe é aquela que o chama de filho, que o acompanha nas viagens e atividades, orienta, ensina, leva aos lugares, que lhe reconhece como um jovem que pode tomar um pouco de vinho. A irmã é que se casou com o primeiro namorado, com a mesma idade que ele quer casar. E o cunhado, que joga com ele. É perceptível a admiração de Rafael pela família, pelas ações do pai e da mãe, pois a rotina familiar é significada por sentimentos de felicidade, paz, harmonia, amor, respeito, carinho e afetuosidade. Ele cita as festas que o

pai faz, as comemorações que marcam momentos importantes da vida da família, entre outras datas que apontam para fortes laços afetivos entre os familiares e de valorização dos momentos que vivem juntos. A conduta familiar é motivo de inspiração para Rafael que se espelha no exemplo dos mesmos para o desenvolvimento de suas motivações.

Outra relação marcante é com a namorada, Sue. Para Rafael, a namorada o deixa feliz, a despeito da grande saudade que sente por ela morar em outra cidade. Mesmo assim, se falam todos os dias, quando ele pode expressar seu amor. As emoções decorrentes desta relação apontam para um amor romântico, idealizado, altamente regulado por valores morais, que se embasam no modelo familiar e na conduta religiosa de Rafael. Ele diz que a namorada é linda, bonita, que sente saudades e está apaixonado, mas sexo apenas depois do casamento, mesmo afirmando que terão que esperar por mais sete anos. Garante que apesar da insistência de outras pessoas para que conheça outra menina, namore com outra pessoa, é enfático que pode se relacionar apenas com Sue, que é a pessoa que ama. Assim, suas ações voltam-se para o cuidado com a namorada, o carinho, o cozinhar para ela, o estar com ela, a escuta amiga.

Remete aos amigos que teve no trabalho voluntário, com quem sempre se encontra e que se fazem presentes em experiências com a namorada e outras comemorações. Tanto estes amigos quanto a família narram as contribuições de Rafael, do tanto que sua autoestima e cuidado são marcantes em suas vidas, trazendo também sentimentos de estima e bem-estar.

Outro aspecto importante é a relação de gratidão e confiança que diz ter em Deus. Agradece a Deus todos os dias, em todas as refeições, pela família, amigos, casa e comida. Quando o pai teve um infarto, assim que recebeu a notícia, disse que foi ao seu quarto pedir que livrasse o pai, além de ir à missa com a família e amigos interceder por sua recuperação. O atendimento às suas preces e a percepção de que é uma pessoa afortunada intensifica sentimentos e ações de gratidão e fé.

Lugares

Os lugares mais enunciados remetem à casa e instalações do condomínio em que vive, onde se exercita e participa de outros eventos sociais com familiares e amigos. A casa é um local de destaque, onde conversa com a família, hospeda a namorada, joga. Enuncia as viagens em família, restaurantes, shows e eventos onde conheceu pessoas famosas. A cidade da namorada também é enunciada, juntamente com locais que frequentam juntos. Refere-se aos locais de trabalho e estudo, que concluiu o ensino fundamental em uma escola pública e depois pode trabalhar e estudar no SENAC. Além disso, que frequenta o centro de apoio pedagógico da mãe, onde também faz atividades. Para se locomover, é levado de carro pela família, que o deixa nos locais e depois o busca, justificando o cuidado por questões de segurança.

Motivações

As motivações para a ação voltam-se para os *appraisals* decorrentes de sentimentos de prazer e bem-estar desencadeadas nas relações interpessoais, que por sua vez reforçam sua autoestima e reverberam no seu elevado cuidado consigo e com os outros. Estes processos emotivos orientam a conduta para a manutenção e continuidade destas relações, que acabam sendo o motivo para suas ações presentes e expectativas futuras.

Rafael gosta de se exercitar, se alimentar bem, sem excessos, de usar roupas justas que mostram o tônus corporal, o corpo malhado e bonito. As motivações para a manutenção da aparência, que requer disciplina, talvez se associem à consciência de sua beleza, pelos elogios que recebe de conhecidos e da mídia, o que fortalece a sua autoestima. As ações voltadas para o cuidado com o pai, mãe, irmã, cunhado, orientam-se para a manutenção da família, na expectativa de perpetuar os momentos felizes. O estudo e trabalho orientam-se pela expectativa de poder pagar as próprias contas, possivelmente para constituir família, se casar

ter casa e provisão. Esta interpretação se apoia na motivação para o namoro, que é casar e constituir família, cuidar da namorada. A saudade e o compromisso motivam as ligações diárias para a namorada, assim como as diversas demonstrações de amor e carinho.

Indicadores da compensação

Os resultados indicam que a compensação evidencia-se em narrativas e ou ações que demonstram habilidades em FE mais voltadas para I, FC, que redundam em condutas orientadas ao cuidado consigo e com as pessoas com quem convive. Considerando-se a teorização sobre a compensação, este processo é marcado por experiências afetivas emotivas decorrentes de fortes laços familiares, com sentimentos de estima e bem-estar, além do acesso a coletividades sociais típicas, escolares, de trabalho, culturais e lazer, que permitiram a coexistência com pessoas de DT e processos de mediação implícita. Além disto, a relação amorosa com a namorada é um importante fator de desenvolvimento, que dá sentido para ações presentes e futuras. As emoções relacionadas à sua moralidade, integridade, são o ingrediente principal para a compensação em FE que se evidencia em especial em condutas voltadas para Inibição, orientadas para o bem-estar de outras pessoas.

Desempenho em FE normalmente comprometidas na SD

As narrativas apontam para um desempenho elevado em FE voltadas para Inibição e habilidades em FC, tidas como fraquezas na SD. O autocuidado pela satisfação com a própria aparência demanda diversas ações que requerem constantes processos relacionados a I, com foco no autocontrole, como disciplina com alimentação e atividades físicas.

Durante a produção de dados, a pesquisadora observou que Rafael, quando estava com a família, às vezes queria repetir sobremesa e era questionado, demonstrando até certa irritação. Por outro lado, nos restaurantes que fomos sozinhos e com amigos, não repete e

nem pede sobremesa demonstrando que se regula longe do olhar familiar. Além disto, se veste bem, usando roupas que valorizam o tônus corporal, está sempre com o cabelo penteado, com estilo, o que corroboram o autocuidado. Outra conduta de destaque aponta para suas habilidades de autocontrole/autorregulação na supressão do desejo sexual pela namorada. Apesar de dizer que está apaixonado, que a ama, que vê coisas na TV e pensa nela, disse que não pode ter nada mais íntimo até o casamento. Enfaticamente diz que conseguirá esperar até as bodas para consumação do ato. Em outro momento, quando perguntado, diz que é virgem e que não quer ter nada com outra menina, apenas com a sua namorada. Relata que pessoas de sua confiança o aconselharam a conhecer outras, namorar, mas ele respondeu que quer e pode apenas ter uma. Estas ações que apontam para controle inibitório se apoiam em sua capacidade de FC, onde Rafael precisa abrir mão do desejo imediato, de sexo, simbolizado em uma expectativa futura, o que aponta para sua capacidade imaginativa. A supressão do prazer pelo alimento, para manutenção do corpo e saúde, demonstra habilidades em MT, pela seleção de opções de ação. A FC também é evidenciada por sua característica mística, de acreditar em um Deus que pode intervir na recuperação do pai, expandindo as opções de ação e suavizando o impacto da situação crítica e estressante de possibilidade da morte do familiar.

O pensamento reflexivo evidencia-se nas comparações entre si e outras pessoas para justificar a estima com relação a SD. Quando perguntado se sofreu algum preconceito, algo contra ele argumenta que ele tem SD e faz tudo normal. Que vê pessoas no sinal, sem casa, sem comida, mas ele tem casa, família, comida, amigos e namorada. Também, habilidades de memória de longo prazo para datas como aniversário de namoro, de pessoas da família, da namorada. Quando perguntado sobre situações de *stress*, raiva, destaca que nervoso mesmo apenas quando assiste ao jogo e por isto vai para o quarto ficar sozinho. Esta habilidade aponta para o respeito com as pessoas, para que não diga palavras chulas em frente da família

e amigos. Outro aspecto é o seu engajamento na aprendizagem do violão para poder tocar as músicas sertanejas que gosta, o que aponta para o desenvolvimento de pensamento orientado para abstração.

Condições de socialização para a compensação

Os dados demonstram que as ações relacionadas à compensação são orientadas para as pessoas que ama, com foco para a família, que é significada como um modelo de virtude para Rafael, contribuindo para a sua conduta. O namoro com uma jovem com SD é um importante motivador afetivo, arregimentando o desenvolvimento em habilidades normalmente dificultadas pela DI.

As habilidades em Inibição orientam-se para o bem pessoal e ao cuidado e respeito com a família, namorada e amigos. A dieta saudável e prática de exercícios são compartilhadas pela família, que aliada aos elogios sobre sua aparência contribuem para que Rafael controle a alimentação, mantendo seu porte atlético. A regulação do desejo sexual pela namorada com a motivação de preservá-la até o casamento tem como motivo o modelo familiar e a forma que significa o respeito pelo outro. A afirmativa de cuidar do pai e da namorada remete ao relacionamento parental, assim como a expectativa de comemorações de datas de aniversário e namoro, que fazem parte da rotina familiar. O acesso à cultura e lazer, shows, festas, podem se relacionar com seu empenho em aprender tocar violão, aliado a seus sentimentos românticos e prazer com a fama.

As experiências conjuntas permitem estabilidade ao *self*, com maior detalhamento das ações presentes que se conectam ao passado e expectativas futuras. Na tabela 6 a seguir é possível observar as experiências em relação dinâmica com pessoas que dão sentido à orientação da conduta, unindo passado, presente e futuro.

Tabela 6

Experiências em relação dinâmica com os temas relacionais - Rafael

EU	Tempo	PESSOAS	LUGARES	MOTIVAÇÃO PARA AÇÃO	EMOÇÕES/SENTIMENTOS
EU, faço parte de uma família	Passado	Família (Pai, mãe, irmã) cunhado, Deus.	Casa da família, casa de amigos, viagens, locais públicos, outras cidades,	Amor pela família, carinho, cuidado com os pais, manutenção dos momentos felizes juntos.	Alegria, orgulho, compromisso, amizade, responsabilidade, cuidado, amor, fé pertencimento, gratidão.
	Presente futuro				
EU, namoro	Passado	Namorada com SD, Família, Amigos sem SD.	Cidade local e da namorada Na residência, em outros espaços públicos e outras cidades, casa dos amigos.	Amar e ser amado, casar e constituir família.	Felicidade, entusiasmo, orgulho, amor romântico, compromisso, lealdade, amizade, respeito, cuidado.
	Presente futuro.				
EU, trabalhador e estudante.	Passado	Professores e colegas sem SD; Mãe; Pai	Escola pública SENAC Centro de apoio pedagógico da mãe Repartição pública	Pagar as próprias contas	Compromisso, responsabilidade, amizade, parceria, autonomia
	Presente				
EU Me divirto	Sozinho	Ouvindo música, tocando violão e vendo o jogo.	Na minha residência (quarto)	Ter prazer, relaxar, ficar a vontade.	Tranquilidade, liberdade, respeito
	Com outras pessoas				
Eu sou famoso, esportista e músico.	Passado	Professores de violão, natação, tênis e academia Pessoas famosas, mídia, família.	Na residência, eventos artísticos, shows, festas, casa de pessoas famosas	Aprender a tocar violão, apreciar música, se exercitar, manter a aparência física e cuidar da saúde, prazer por ter sua vida televisionada.	Orgulho, estima, prazer, alegria, responsabilidade, força de vontade, compromisso.
	Presente futuro				

Linha do tempo compensatória

O desenvolvimento pode ser compreendido como um processo que pode ser percebido em experiências que unem passado, presente e futuro. No caso de Rafael, a compensação pode ser evidenciada por sua posição social de jovem aprendiz, mas também por suas habilidades com relação a I e FC, que apontam para uma identidade virtuosa e orientada para o bem-estar próprio e das pessoas com quem nutre laços afetivos. Na figura 7, a seguir podemos observar estas relações:

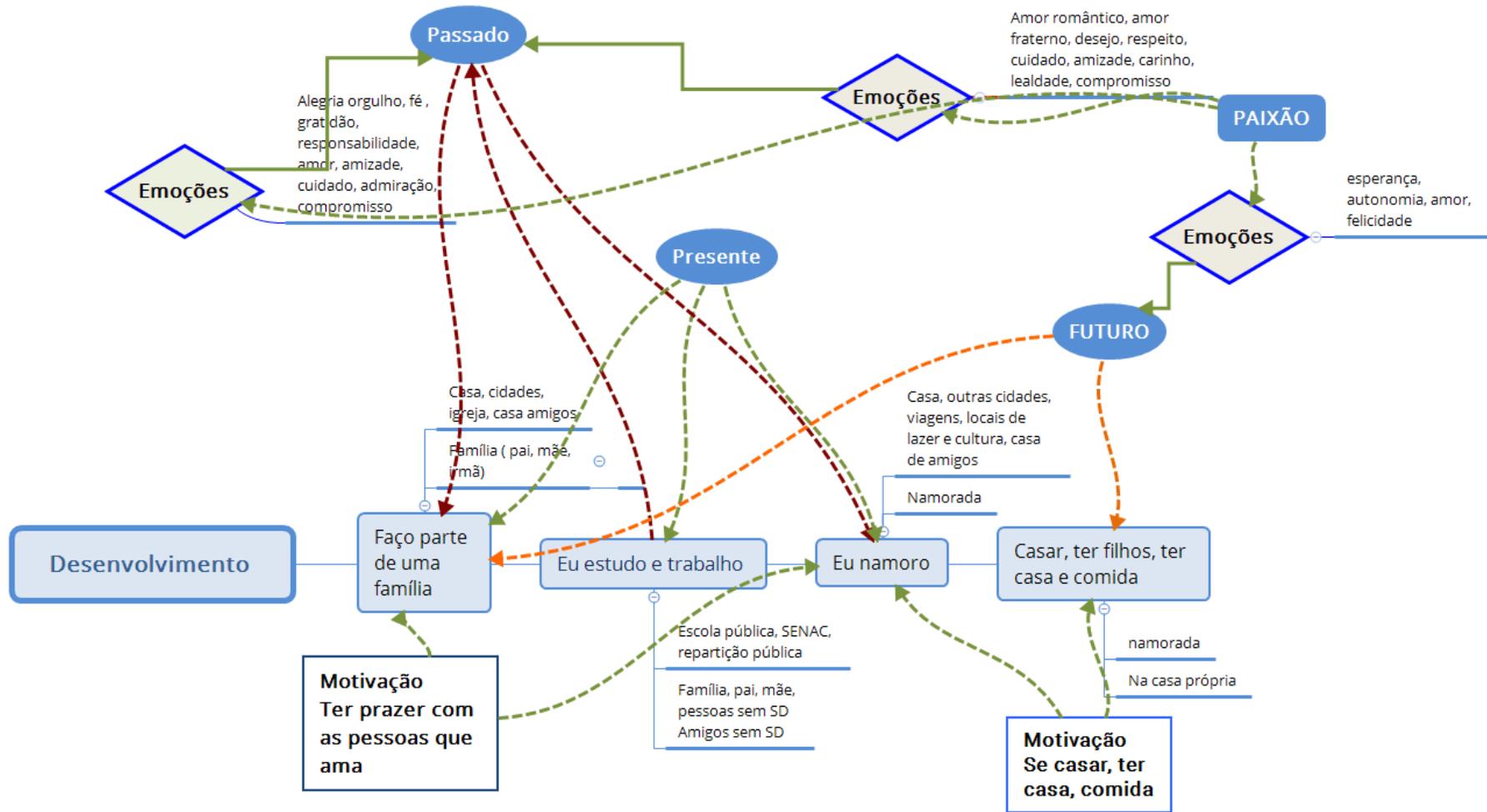


Figura 7. Linha do tempo do desenvolvimento compensatório - Rafael.

Presente

Devido à escolarização que se iniciou no passado, Rafael trabalha como menor aprendiz no SENAC, podendo pagar suas contas. Continua se exercitando, cuidando da saúde, se vestindo bem, tendo orgulho da aparência e da forma que trata os amigos. Continua frequentando o centro de apoio da mãe e tendo momentos felizes com a família, como refeições, poder tomar vinho com eles, ir a restaurantes, shows, festas e viagens. O namoro é uma das ações presentes que o deixa feliz, além da manutenção da amizade com os amigos de Mirassol e os jogos com o cunhado. Ele diz que fala todos os dias com a namorada e com os amigos. No presente ele espera pacientemente pelo casamento com a namorada.

Passado

Do passado, Rafael relata momentos de lazer com a família, como as viagens, festas comemorativas e o trabalho voluntário no emprego do pai, onde conheceu os amigos de Mirassol. Ele estudou na escola pública, além de ir para as aulas oferecidas no centro psicopedagógico da mãe. No passado, ele começou a se exercitar e cuidar da alimentação. Em um passado recente, a ter sua história projetada pela mídia, com diversas reportagens e viagens, onde conheceu pessoas famosas. Dos eventos marcantes cita a namorada, com quem está há mais de quatro anos e o infarto do pai, considerado um momento de tristeza, mas também de fé, esperança e alegria por sua recuperação. Após este evento, Rafael se posiciona como um homem que cuida do pai, que o lembra das coisas que esquece.

Futuro

Rafael espera casar, ter filhos, ter seu apartamento, casa e comida seguindo o exemplo da irmã que se casou com 27 anos. Continuar convivendo com a família, amigos e namorada, que será esposa.

Efeito singularidade na compensação de Rafael

Os resultados apontam para a facilidade nas relações interpessoais a que tem acesso, que no seu caso são de pessoas com DT, com exceção da namorada que tem SD. Nestas condições de socialização, traços da DI, como moral e autoestima elevada, por uma não consciência das consequências da anomalia e a fixação em atividades, que se manifestam em condutas infantis e são comumente interpretadas como indicadores da gravidade da DI, assumem a função de peculiaridades, de qualidades, que nomeamos de *singularidades*.

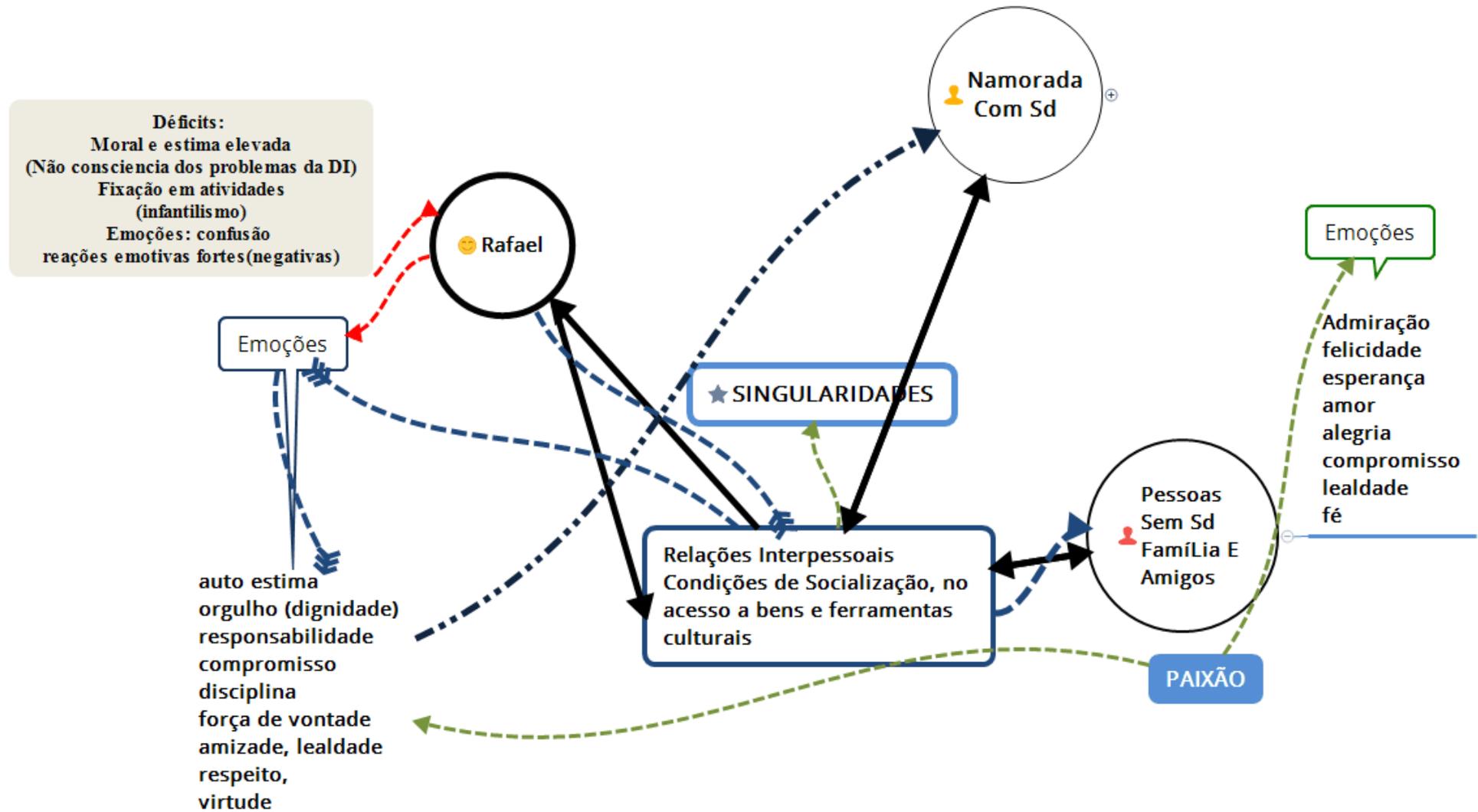


Figura 8. Epifenômenos de singularidades resultantes das características da DI em relação dinâmica com as relações interpessoais em condições de socialização propícias à compensação - Rafael.

A autoestima elevada foi observada por uma narrativa marcada por sentimentos positivos com relação à aparência e à vida. Rafael se define como uma pessoa bonita, linda, que tem como uma das maiores qualidades a beleza e o carinho com as pessoas, pela desinibição em tocar violão e cantar, a despeito dos problemas com a fala. O ter SD não é compreendido como um impedimento, na justificativa de que pessoas que carecem de casa, família, comida e amigos são as que de fato possuem problemas. Rafael destaca que nunca sofreu preconceito e que se sentia feliz e tinha amigos na educação regular e agora no SENAI. A moral, que orienta em grande parte suas qualidades de controle Inibitório, evidencia-se na supressão do desejo sexual, motivado pelo respeito e cuidado com a namorada. Rafael se destaca como uma pessoa que lembra os familiares e amigos de agradecer a Deus pela provisão do alimento, todos os dias, além de que se nega a ter outro relacionamento, deixando isto claro para pessoas que admira e que o aconselham a conhecer outra namorada. A fixação em atividades é percebida pela rotina e dedicação nas atividades que realiza, com foco nos esportes, trabalho, estudo e na valorização dos momentos com a família, namorada e amigos. Rafael se enuncia como um homem, que cuida do pai, da família e da namorada, que todo dia liga para os amigos, demonstrando que está ciente do seu papel e de suas contribuições para o entorno que vive.

Nestas condições de socialização, estas condutas remetem a singularidade, a peculiaridades, porque impactam a vida de Rafael e das pessoas que com ele convivem. Sua estima elevada contribui para a coexistência e relações aprofundadas com pessoas sem SD, sem sofrer com o possível estigma do olhar social, permitindo que se beneficie destes espaços por processos de mediação implícita. A autoestima reforçou-se, ainda, pela intervenção familiar com relação ao controle alimentar, que redundou em seu porte atlético e nos elogios com relação à sua aparência. Esta experiência, por sua vez, reorientou a fixação em atividades para o cuidado com o corpo e saúde materializada em uma disciplina alimentar e

de exercícios. A lealdade com a namorada pode sugerir uma conduta infantil, quase que inocente, contudo, o elevado senso de moral pode ser interpretado como uma conduta peculiar, de opção moral e ou religiosa.

As ações de Rafael são energizadas por emoções que assumem uma intensidade de paixão, pois colocam todo o organismo a serviço de suas motivações pessoais. O seu engajamento nas ações que se compromete a realizar são vistas como qualidades pelas pessoas com quem convive, pois são mediados por significados morais virtuosos. Durante a coleta, tanto a família como os amigos relataram o quanto a convivência com ele enriquece suas vidas pelas qualidades discutidas. A consciência de si, de que suas peculiaridades impactam a vida das pessoas que ama, reforça e reorienta os problemas da DI para ações que apresentam esta função de singularidade.

DISCUSSÃO

Arcanjo

Emoções relacionadas à estima e bem-estar energizam ações que se materializam em narrativas sobre experiências conjuntas construídas em condições de socialização que mediam a conduta a partir de significados virtuosos. Neste contexto, o acesso a diversas coletividades sociais de pessoas de DT e DA, significadas por emoções positivas de si para as pessoas e das pessoas para si geram e motivam para compensação, para a libertação de situações concretas e imediatas, no acesso a bens culturais.

Há quem possa alegar que o caso em questão se enquadra no grupo de pessoas com SD que não apresentam DI, devido o extraordinário desempenho em *FE* compreendidas como fraquezas de acordo com o perfil comportamental da SD (Bennett et al., 2013; Daunhauer et al., 2014; Fidler et al., 2008; Jarrold et al., 2008; Lee et al., 2011; Martin et al., 2009; Vianello & Lanfranchi, 2009). Esta hipótese, entretanto, parece improvável pelos relatos de sucessivas reprovações nas séries dos anos iniciais, demonstrando que as dificuldades com o pensamento abstrato que se evidenciaram na alfabetização estavam presentes (Souza & Barbato, 2017). Considerando a teorização em questão, o processo de desenvolvimento compensatório é reorientado a partir da mudança da escola particular para a pública, possibilitando o acesso a coletividades sociais típicas de aprendizagem voltadas para a abstração, com diversas oportunidades de mediação implícita na ampliação de conceitos e ações conjuntas (Vygotsky, 1997; Werscht, 2007). O rompimento com o fracasso escolar permite a frequência e conclusão da educação básica que culmina com a aprovação na universidade e nas conseqüentes posições valorizadas socialmente.

Neste processo de oportunização de relações interpessoais destacamos o papel da família, tanto pelo ambiente afetivo e valorativo das experiências conjuntas, como pela

promoção de maior independência da pessoa com SD, possibilitando a construção de relações aprofundadas com outras pessoas e processos de *coping* (Lazarus, 2006) frente às demandas de adaptação. Outro aspecto importante se relaciona ao acesso a coletividades sociais de pessoas com SD, o que resultou em uma vida mais independente e plena devido a relações aprofundadas como namoro e melhores amigos. Estes dados corroboram os estudos de Buckley et al. (2006), de que pessoas que participam da inclusão escolar devem ter acesso a pessoas de DA para melhor se desenvolver. Estas condições de socialização com pessoas de DA foram promovidas em especial pela universidade federal local, que por meio de projetos de extensão reuniu estas pessoas com SD. Assim, chamamos atenção para o papel das instituições e políticas públicas na promoção de pessoas com DI.

O encontro das características incorporadas (Overton, 2015) do participante com SD nestas condições de socialização desencadeou um processo de disontogênese positivo que nomeamos de singularidade. Este conceito é compreendido como uma reação (Vygotsky, 1997) compensatória do organismo na relação entre processos incorporados entre o próprio indivíduo, a cultura e seu aparato biológico, orgânico, cujo impacto no desenvolvimento pessoal e do seu entorno depende das condições de socialização, sobretudo nas relações interpessoais que significam o acesso e domínio a bens culturais. Este conceito se apoia em estudos atuais sobre o perfil comportamental da SD de maiores forças nas relações interpessoais e trocas subjetivas e maiores dificuldades em FE voltadas para processos cognitivos, o que pode ser explicado por diferenças na anatomia cerebral. Também corrobora a defesa de Vygotsky (1997) com relação às trocas entre as FPS e FPE que não são afetadas de igual modo pela DI.

Estas fraquezas geram traços como autoestima e moral elevado, por uma suave percepção das consequências negativas da DI e de uma fixação em atividades, em uma teimosia que remete a um comportamento infantil (Lewin, 1945; Vygotsky, 1977). Nas

condições de socialização deste estudo, contudo, estas características apontam para a promoção do desenvolvimento ao invés de *déficits*/fraquezas. A autoestima, o moral elevado e a fixação em atividades, facilita a mediação implícita pela permanência em coletividades sem sucumbir a sentimentos de menos valia, na insistência em realizar ações dificultadas pela DI. Estes dados são corroborados pelo estudo em questão e outros que demonstram a persistência de pessoas com DI em aprender, permanecendo na escolarização por anos a fio, a despeito do fracasso escolar (Souza & Almeida, 2013; Souza & Barbato, 2016). Outro fator interessante, que talvez explique esta facilidade nas relações interpessoais amplamente discutidas em estudos transversais (Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009) decorre de que estas características, até então interpretadas como *déficits*, possam ser vistas como qualidades inspiradoras pelas pessoas com quem se relaciona inclusive de DT. Nas relações interpessoais, em experiências conjuntas, estes traços assumem uma função qualitativa sendo significados como força de vontade, estima, confiança, parceria, amizade, entre outras qualidades que geram sentimentos relacionados à estima e bem-estar nas pessoas com quem convive. Diferentemente de estudos que defendem que estas habilidades geram epifenômenos por processos de auto-organização entre componentes cognitivos e sociais, onde pessoas com SD se apoiam nas habilidades interpessoais para se esquivar de tarefas mais voltadas à inteligência funcional (Fidler et al., 2008), são estas relações que motivam as pessoas com SD, para fazerem o oposto, se engajando em ações voltadas para o pensamento abstrato. Estes epifenômenos se estendem a pessoas com DT que se tornam coparticipantes, colaborando e ou atuando conjuntamente com as pessoas SD, seduzidos pela conduta virtuosa que possivelmente é intensificado pela peculiaridade orgânica.

Argumentamos que este desempenho elevado se relaciona com o aparato biológico, orgânico, mas em especial pela ampliação das condições de socialização que possibilitaram a compensação por maiores oportunidades de mediação implícita, com pessoas de DT e DA, no

acesso a bens culturais valorizados socialmente. As aprofundadas relações interpessoais, aliada ao acesso a bens culturais, permitiram a consciência de si, de se sentir um exemplo para os demais. Este processo emotivo energiza a conduta para sentimentos e ações ativistas (Vianna & Stetsenko, 2011; 2014), de características virtuosas (Mieto et al., 2016), na apaixonada motivação de acabar com o preconceito contra pessoas SD. Este ativismo assume um caráter ainda mais complexo, de alta ordem intelectual (Diamond, 2013; Frijda, 2010), pois não é orientado diretamente para o bem pessoal, fruto de experiências diretas, de traumas vividos, mas para o bem de outros que sofrem o que ele nunca viveu.

O conceito de ativismo fundamenta-se nos estudos de Vianna e Stetsenko (2011; 2014) de que o desenvolvimento da aprendizagem e identidade são processos simultâneos que podem ser enriquecidos por uma Estância Ativista Transformadora (EAT). A identidade é uma construção viabilizada por um planejamento de vida compreendido como significativo na expectativa de mudar a si e as práticas sociais, onde o indivíduo se posiciona como agente transformador. Este posicionamento se conecta a aprendizagem à medida que se constrói em um ensino formal e crítico na participação em práticas comunitárias objetivando melhorias sociais.

No estudo em questão, as ações orientadas a mudanças sociais podem ter sido motivadas pela educação básica e superior, em especial por ZDP no modo implícito, por aprendizagens que acontecem sem uma intenção direta dos professores e/ou tutores. As relações interpessoais com pessoas SD aliada a sua consciência de si, de ser um exemplo para os demais, pode ter potencializado os conhecimentos científicos e profissionais para se mostrar ao mundo, por meio de filmes, reportagens ou qualquer outra forma de vinculação, para acabar com o preconceito difundindo que pessoas com SD podem fazer tudo. Assim, os *appraisals* extrínsecos orientam o processo emotivo não para se adaptar ao que é posto no mundo, *to cope with* (Lazarus, 2006), mas para transformá-lo, mudá-lo, trazer o novo.

As experiências narradas revelam processos reflexivos, na consciência de si como agente capaz de interferir no curso da história pessoal, dos amigos e da sociedade (Mieto et al., 2016; Vianna & Stetsenko, 2011; 2014; Vygotsky, 1925, 1984). Autoconsciência/consciência de si demanda um nível de mudança na síntese cognitiva, quando a experiência de alguém se torna objeto da consciência de outro, podendo, em níveis mais complexos, se estender a identificação com as preocupações de outrem (Frijda, 2010). Estes processos reflexivos libertam os pensamentos, sentimentos e decisões de uma determinação direta vinda de estímulos, que consideramos como experiências imediatas, bem como por formas de conceber o mundo ou o momento social como uma verdade correta e imutável (Frijda, 2010; Vygotsky, 1997). A autoreflexão pode ter sido fomentada pelas opções e oportunidades de exercer o livre arbítrio (Frijda, 2010) entre o que estudar e onde trabalhar, possibilitadas pelas ampliadas condições de socialização.

A conduta ativista evidencia-se em ações apaixonadas em mostrar para a pesquisadora pessoas, lugares e atividades que realiza. Observou-se um planejamento prévio do que seria feito, marcado por uma rotina intensa, evidenciando dedicação, tempo, esforço físico e intelectual. Segundo Frijda (2010), a paixão equivale a um tipo de emoção que coloca o sentimento, pensamento e ação a seu serviço, por um estado de motivo que assume prioridade no funcionamento, desconsiderando custos e riscos. A atenção volta-se para o que favorece o seu alcance e a ação apenas se interrompe quando a meta é alcançada ou no aniquilamento do que a provocou. O interrompimento do fluxo de ações requer esforço da pessoa ou de outras a sua volta. Este estado costuma ser associado a emoções que culminam em ações que contrariam o que é considerado racional em dada comunidade. Estes atos podem ser impulsivos, mas altamente reflexivos, colocando em risco o bem-estar pessoal e de outrem.

Na SD, a paixão pode ser acentuada pela inflexibilidade cognitiva, decorrente da anatomia cerebral. Neste estudo, contudo, este estado emotivo assume uma característica

qualitativa, de benefício pessoal e social, devido sua orientação virtuosa (Mieto et al., 2016; Rosa & Gonzalez, 2012). Segundo Mieto et al. (2016), a virtude, que encontra suas bases conceituais na filosofia grega e é associada à moralidade cristã, resulta de processos que tendem a promover ações, atitudes que integram aspectos cognitivo-afetivos orientados a busca de excelência dentro do que é eticamente aceitável e melhor em dado contexto cultural. Nas ações virtuosas, a flexibilidade é indispensável, onde o indivíduo avalia a si e suas ações e posiciona-se como agente capaz de mudar a si e o entorno cultural (Mieto et al., 2016; Rosa & Gonzalez, 2012; Van Hooft, 2006). As práticas virtuosas são personificadas por hábitos e habilidades voltadas para valores morais instituídos, onde a pessoa se situa como responsável por seus atos, avaliando as consequências presentes e futuras no alcance de suas motivações (Rosa & Gonzalez, 2012). Sentir-se alguém afortunado por ser um exemplo para outros e, por esta razão, agir para que as pessoas alcancem o mesmo geram sentimentos de estima e bem-estar relacionados ao entendimento de que a vida tem um sentido maior, nobre, virtuoso, voltado para o bem de outrem (Rosa & Gonzalez, 2012).

Assim, o ativismo orientado pela virtude se encontra em um processo incorporado, relacional, que une o indivíduo, a cultura e a biologia, fomentados por relações interpessoais que significam a vida. Os processos emotivos apaixonados mobilizam todo o organismo, com esforços físicos e psicológicos, para que o preconceito cesse na sociedade. A paixão incorpora-se com o desenvolvimento da identidade ativista, a partir de processos reflexivos, deslocados da experiência pessoal e imediata, fruto do compartilhamento de experiências com outras pessoas e das trocas afetivas emotivas.

Rafael

Sentimentos de estima e bem-estar orientam a conduta, energizando ações que se constroem a partir das condições de socialização. A compensação de FE comprometidas pela

DI encontra motivo nas relações interpessoais aprofundadas, com foco na família, namorada com SD e amigos de DT.

A conduta é compreendida como apaixonada pela mobilização de ações para a preservação e cuidado pessoal e com as pessoas com quem nutre laços aprofundados, orientados por uma moral de característica virtuosa. Este cuidado é evidenciado por habilidades em FE normalmente tidas como fraquezas, em especial voltadas para a Inibição. O autocontrole/regulação é percebido pela interrupção da ação em situações prazerosas imediatas, que são mediadas por significados de expectativas futuras e por recompensas relacionadas ao olhar social e a manutenção de valores pessoais.

O cuidado com a saúde é marcado pela rotina de exercícios e alimentação saudável, sem excessos, onde o prazer pela comida é ressignificado pelo prazer com a própria aparência a partir da consciência de si e dos elogios que recebe. A supressão da ação de ter relações sexuais com a namorada é ressignificada pelo desejo de preservá-la cuidar dela, para consumir o ato após o casamento, mesmo que tenha que esperar por sete anos, o que aponta para a relação entre I e FC.

A interrupção da ação em curso demanda processos reflexivos decorrentes do choque entre valores morais e impulsos emotivos (Frijda, 2010). Os impulsos perdem a força frente outras opções de ação, possibilitadas por um processo de autoconsciência, que se relaciona com a capacidade de se auto-observar, por dentro e por fora, analisando o corpo, sentimentos e motivos (Fridja, 2010).

A relação afetuosa com a família, mãe, irmã, com foco para a iniciativa paterna em valorizar e relembrar experiências positivas geram sentimentos de admiração, onde a conduta dos membros se reverte em modelos para a ação. A despeito desta relação, também se posiciona como ser ativo, agente que contribui na dinâmica familiar, cuidando do pai, lembrando os familiares de agradecer pela provisão, chamando atenção aos valores

ensinados. A participação em coletividades sociais típicas, sobretudo escolares, pode ter contribuído para a ampliação de conceitos e oportunidades de profissionalização. O acesso a bens culturais, viagens, eventos esportivo-artísticos/musicais, tecnologias, podem ter ampliado as condições de desenvolvimento. O caráter virtuoso de suas ações e valores morais pode ter sido reforçado pela experiência religiosa que orientou a expansão de suas possibilidades de ação durante o difícil momento do infarto paterno (Frijda, 2010).

Nestas condições de socialização, a singularidade é evidenciada pela admiração que provoca em outras pessoas por sua alta estima, força de vontade e disciplina, e no cuidado e respeito com quem ama, por diversas manifestações de carinho, lealdade, gentileza e atenção. Estas qualidades fortalecem e facilitam as relações interpessoais e trocas subjetivas (Dauenhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009), visto que as pessoas reconhecem estas características como promotoras do próprio desenvolvimento.

Nestas condições de socialização, o ativismo se volta para a melhora pessoal e do entorno, onde sua contribuição é energizada por emoções que desencadeiam apaixonadas ações de respeito, lealdade, responsabilidade, amor, entre tantos sentimentos que dão sentido e valor à vida.

CONCLUSÃO

Este estudo indica que a compensação/supercompensação da DI é um processo de desenvolvimento relacional, na ação conjunta entre elementos incorporados de ordem orgânica, cultural e do próprio indivíduo. Este desenvolvimento é desencadeado por processos emotivos em condições de socialização, com ênfase nas relações interpessoais no acesso a bens culturais.

Neste processo, as condições de socialização devem primar pela coexistência e ou participação em coletividades sociais de pessoas de desenvolvimento típico, mormente de aprendizagem voltada para o pensamento abstrato. A frequência e o acesso a toda a educação regular, em escola de pessoas de DT, é compreendido como um importante fator para o desenvolvimento compensatório, pelas ampliadas possibilidades de mediação implícito-explicita em oportunidades de coexistência e ação conjunta com pessoas de DT no acesso a bens culturais, como condutas, valores, motivos. A compreensão de que a escolarização é a porta de acesso para melhores condições de socialização e empoderamento é um importante motivador afetivo pela busca de validade social por pessoas com DI.

Observou-se que a depender das condições de socialização em coletividades sociais típicas, traços comuns da DI como estima e moral elevados, seguidos de fixação em atividades, normalmente compreendidos como déficits por dificuldades de mudanças de campo psíquico/dificuldades em FC podem exercer uma função de promoção da compensação, sendo vistas como peculiaridades, que nomeamos como singularidades, tanto pela pessoa com SD quanto pelas com quem convive/coexiste.

Estes traços, normalmente indicadores da gravidade da DI (Lewin, 1945) parecem explicar as habilidades de pessoas com SD nas relações interpessoais (Daunhauer & Fidler, 2012; Fidler et al., 2008; Martin et al., 2009) , pois facilitam a participação destas pessoas nas

coletividades sociais típicas sem sucumbir a sentimentos de menos valia pelo olhar social e os arregimenta psiquicamente para que insistam em objetivos que podem demandar habilidades em FE dificultadas pela DI. Ademais, em oportunidades de ação conjunta, pessoas de DT costumam perceber estas características qualitativamente, qualificando as pessoas de DA como comprometidas, esforçadas, amigas, confiáveis, leais, amorosas entre outros conceitos positivos. Por significarem as contribuições de indivíduos com SD como importantes para o bem-estar pessoal, se engajam em atividades conjuntas, contribuindo para o alcance de suas metas pessoais. O desenvolvimento das FE *cool*, encontra motivo nas relações interpessoais entre pessoas com e sem SD que geram sentimentos/emoções que retroalimentam o desenvolvimento de habilidades normalmente dificultadas pela DI.

Estes epifenômenos de singularidades são compreendidos como processos de desenvolvimento relacional entre a cultura, o próprio indivíduo e questões orgânicas da DI (Overton, 2015), energizados por emoções se materializam em ações/atuações apaixonadas, pois assumem um caráter de urgência no funcionamento, rumo a seus objetivos, podendo ser altamente reflexivo. Compreendemos que estados emotivos apaixonados podem ser altamente benéficos para o indivíduo com DI e para a sociedade quando orientado por valores morais virtuosos.

Os processos compensatórios e os consequentes epifenômenos de singularidades foram evidenciados em ambos os casos. A diferença se relaciona com o alcance e impacto nas FE e contexto social, a depender possivelmente do aparato orgânico, mas também, do tipo de condições de socialização, da quantidade e qualidade de acesso a coletividades sociais na aquisição de bens culturais. No caso 1, destacamos relações interpessoais entre variados grupos de pessoas de DT e de DA, em diferentes contextos culturais, a independência para realizar atividades conjuntas sem a presença familiar, a escolarização regular, sem o apoio de tutores, além do acesso à educação básica e superior. Estes fatores podem ter contribuído para

o desenvolvimento em FE voltadas para MT, I e FC que reverbera nas habilidades notáveis de leitura, imaginação e conduta ativista, voltada para si, a família, amigos e, em especial, na expectativa de melhoras sociais. No caso 2 percebe-se que o ativismo se relaciona mais ao entorno familiar, que é a coletividade de predominante acesso.

Outro fator relevante é o salto qualitativo das emoções e ações motivadas pelas relações interpessoais com pessoas também de DA, que culminou na expectativa de casamento do caso 2, elevando o controle inibitório e para a conduta ativista do colaborador do caso um, para que o preconceito cesse na sociedade. Estas oportunidades de ação conjunta com pessoas de DT e DA, aliada à escolarização regular, parece ser o meio propício para o desenvolvimento compensatório, no alcance de validade social. Estudos apontam que pessoas com DI escolarizadas em escolas regulares se desenvolvem em todas as FE, inclusive as voltadas para MT, leitura e escrita mais do que as que frequentam espaços segregados de aprendizagem (Buckley et al., 2006; Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011). Estes resultados se relacionam com teorizações sobre o efeito *surplus* (Vianello & Lanfranchi, 2009, 2011), que apontam para um desempenho superior de pessoas com SD que participam da inclusão escolar, o que talvez seja explicado por maiores possibilidades de mediação implícita em coletividades sociais típicas, sobretudo escolares.

Nesta aquisição exalta-se o papel das instituições de ensino, escolas públicas que promovem práticas inclusivas pelo respeito às orientações pedagógicas de adaptação curricular, com diversificação de avaliações, sem priorizar as atividades escritas, o que permite que pessoas com DI tenham acesso a toda educação básica, se beneficiando da aprendizagem dos componentes curriculares e da coexistência com pessoas de DT (Souza & Barbato, 2017). As universidades públicas e outras instituições que promovem projetos de extensão com pessoas com deficiência, sem substituir a educação regular. Assim, este estudo aponta para a importância das políticas públicas para o desenvolvimento da pessoa com

deficiência e os resultados positivos que repercutem na sociedade (Brasil, 2009). Reforça-se a importância da continuidade e fomento de políticas públicas de empoderamento para que pessoas com DI tenham voz ativa em intervenções feitas em seu favor, na consideração de que o que pensam a respeito de si mesmos e do entorno cultural é crucial para o desenvolvimento e bem-estar.

No que concerne à inclusão escolar, destacamos que o início deste processo depende do direito à coexistência em coletividades sociais típicas, sobretudo de aprendizagem. Sugere-se que este contexto de socialização é propício para o desenvolvimento compensatório, no alcance de posições valorizadas socialmente como trabalho e empoderamento.

Ainda, elevamos o ambiente afetivo familiar em ambos os casos e a ativa participação paterna, contrariando diversos estudos que apontam para situações de abandono, demonstrando que a responsabilidade da pessoa com DI recai sobre as mães. Com relação às genitoras, um traço importante é que ao contrário de cuidar exclusivamente dos filhos, deixando estudo e emprego, motivaram-se para estudar sobre as dificuldades dos filhos e continuaram ativamente em atividades profissionais.

O trabalho contribui com metodologias para o estudo das emoções e da SD que até então vêm sendo realizados com foco em desenhos transversais, além de materializar a teoria sobre a compensação, pouco desenvolvida. Dentre as fraquezas pontuamos o número reduzido de participantes, justificado pela expectativa de uma análise qualitativa em profundidade e apenas um caso de DI, no caso a SD. Sugere-se a ampliação do trabalho com pessoas SD em condições de socialização similares e com outros casos de DI, para maior aprofundamento das conclusões apresentadas e a continuidade com avanços em estudos para compreensão da compensação da DI por meio das emoções.

REFERÊNCIAS

- Aben, B., Stapert, S., & Blokland, A. (2012). About the Distinction between Working Memory and Short-Term Memory. *Frontiers in Psychology*, 3, 301. Disponível em: <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00301>.
- Adler, A. (1967). *A ciência da natureza humana*. São Paulo: Nacional.
- Akhutina, T. V., & Pylaeva, N. M. (2012). *Overcoming learning disabilities: A Vygotskian-Lurian neuropsychological approach*. New York: Cambridge University Press.
- Alony, S., & Kozulin, A. (2007). Dynamic assessment of receptive language in children with Down syndrome. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(4), 323-331. doi: 10.1080/14417040701291415.
- Amaral, T. P. D. (2004). *Deficiência mental leve: Processos de escolarização e de subjetivação*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Antunes, K. C. V. (2012). *História de vida de alunos com deficiência intelectual: Percurso escolar e a constituição do sujeito*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- Arendt, H. (1958). Action. In H. Arendt (Ed.). *The human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arruda, I. V., & Castanho, M. I. S. (2014). Educação de jovens e adultos deficientes mentais: reflexões sobre a permanência na escola especial. *Construção psicopedagógica*, 22(23), 59-71.
- Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD (n.d.). *Definição da Deficiência Intelectual*. Recuperado em 10 de abril, 2017, de http://aaid.org/intellectual-disability/definition#.WOZPo_nyu00.

- Associação Americana de Retardo Mental. (2002). *Retardo Mental: Definição, classificação e sistemas de apoio* (A. Cheuiche, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Azevedo, K. R. (2012). *A escolarização do estudante com deficiência intelectual nas Representações Sociais do Ensino Médio*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In *Speech genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M., & Volochínov, V. N. (1975/2012). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- Balduino, M. M. M. (2006). *Inclusão escolar de alunos portadores de deficiência mental: com a palavra os professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Barbato, S. B. (2008). *Integração de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Barbato-Bloch, S. (1997). *Produção textual de uma jovem com Síndrome de Down. Explorando novos espaços discursivos*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N., & Gross, T. J. (2007). The experience of emotion. *Annu Rev Psychol*, 58, 373-403.
- Barrios, A., Barbato, S. B., & Branco, A. M. C. U. A. (2012). El analisis microgenético en el estudio del desarrollo moral. *Revista de Psicología*, 30, 249-279.
- Bastos, A. C. S. (2017). Shadows trajectories. *Culture e psychology*, 23(3), 408-422. doi: 10.1177/1354067X16655458.
- Batista, M. W., & Enumo, S. R. F. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9(1), 101-111.

- Bennett, S. J., Holmes, J., & Buckley, S. (2013). Computerized Memory Training Leads to Sustained Improvement in Visuospatial Short-Term Memory Skills in Children with Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118*(3), 179-192.
- Beraldo, R. M. F., Ligorio, M. B., & Barbato, S. (2017). Intersubjectivity in primary and secondary education: a review study. *Research Papers in Education, 33*(2), 278-299. doi: 10.1080/02671522.2017.1302497.
- Beyer, H. O. (1996). O método Reuven Feuerstein: Uma abordagem para o atendimento psicopedagógico de indivíduos com dificuldades de aprendizagem, portadores ou não de necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial, 4*, 79-89.
- Birjandi, P., Massoomed, E. S., & Deyhim, T. (2013). The Impact of Dynamic Assessment on Reading Comprehension and Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use in Iranian High School Learners. *Tabaran Institute of Higher Education Iranian Journal of Language Testing, 3*(2), 60-77.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. New York: Merrill/Prentice-Hall.
- Borges, D. S., & Kittel, R. (2002). Constituindo-se sujeito: uma história de compensação social. *Ponto de Vista, 3*(4), 47-58.
- Bottcher, L. (2012). Culture and the learning and cognitive development of children with severe disabilities - continuities and discontinuities with children without disabilities. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal, 19*(2), 889-106.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Artes Médicas: Porto Alegre.

- Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67.
- Carlucci, A., Barbato, S., & Carvalho, O. (2011). A construção da identidade profissional na adultez em emergência: narrativas de uma jovem estudante e trabalhadora. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11, 566-589.
- Carneiro, M. S. C. (2007). *Deficiência mental como produção social: uma discussão a partir da história de vida de adultos com Síndrome de Down*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10829>.
- Carvalho, E. N. S. (2007). *Interação entre pares na educação infantil: Inclusão-exclusão de crianças com Deficiência Intelectual*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Castanheira, A. A. C. (2014). *“Deixa que eu falo” : A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: www-periodicos-capes-gov-br.ez54.periodicos.capes.gov.br.
- Chakkarath, P. (2011). The role of indigenous psychologies in the building of basic cultural psychology. In J. Valsiner (Ed.). *The Oxford Handbook of Cultural Psychology*. (pp.71-95). New York: Oxford University Press.
- Charmaz, K. (2009). *A construção da teoria fundamentada* (J. E. Costa, Trad.). Porto Alegre: ArtMed.
- Chen, A. (2017, abril 10). Neuroscientist Lisa Feldman Barrett explains how emotions are made. *The Verge*. Recuperado de <https://www.theverge.com/2017/4/10/15245690/how-emotions-are-made-neuroscience-lisa-feldman-barrett>.

- Clímaco, J. C. (2010). Direitos humanos, invisibilidade e educação especial. *Ser social*, 12(27), 214-232.
- Costa, A. J. A., & Pascual, J. G. (2012). Análise sobre as emoções do livro Teoria de las emociones (Vigotsky). *Psicologia e Sociedade*, 24 (3), 628-637.
- Costa, D. I., Azambuja, L. S., Portuguez, M. W., & Costa, J. C. (2004). Avaliação Neuropsicológica da Criança. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 111-116.
- Cowan, N. (2008). What are the differences between long-term, short-term, and working memory? *Prog Brain Res.*, 169, 323-338. doi: 10.1016/S0079-6123(07)00020-9.
- Daher, M., Carré, D., Jaramillo, H. O., & Tomici, A. (2017). Experience and meaning in Qualitative research: A conceptual Review and a methodological device proposal. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(3), 1-24. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-18.3.2696>.
- Dainez, D. (2013). The concept of social compensation inVigotsky: inquiring about human development and disability. *Cultural Historical Psychology*, 3, 74-81. Disponível em: <http://psyjournals.ru/en/kip/2013/n3/63013.shtml>.
- Dainez, D., Monteiro, A. P., Freitas, A. P., & Cisotto, C. A. (2011). Linguagem e Deficiência: Possibilidades e Restrições da prática fonoaudióloga. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 399-407.
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: Desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-7022014071545>.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London, UK: John Murray. Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/content/frameset?pageseq=1&itemID=F1142&viewtype=text>.

- Daunhauer, L. A., & Fidler, D. J. (2012). Executive Functioning in Students with Down Syndrome. NDSS Webseminar Series, Colorado State. Disponível em: <http://www.ndss.org/Global/executive%20functioning%20webinar.pdf>.
- Daunhauer, L. A., Fidler, D. J., Hahn, L., Will, E., Lee, N. R., & Hepburn, S. (2014). Profiles of Everyday Executive Functioning in Young Children With Down Syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(4), 303-318. doi: 10.1352/1944-7558-119.4.303.
- Davis, L. J. (2013). Introduction: Disability, normality and power. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 01-16). London: Routledge.
- Daza, D. P. C. (2017). *Los procesos recursivos en la escritura colaborativa en el computador*. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- De Graaf, G., Hove, V., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special placement on academic skills in Dutch primary school students with Down Syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57, 21-38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x.
- Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Brasil. (2009, 25 de agosto). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/>.
- Del Rio, P., & Alvarez, A. (2007). Inside and outside of Proximal Development: An eco functional reading of Vigotsky. In H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 276-303). New York: Cambridge University Press.

- Dessen, M. A., & Silva, N. L. P. (2007). Crianças com e sem Síndrome de Down: Valores e crenças de pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 429-446.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu Rev Psychol*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Dias, S. S., & Oliveira, M. C. S. L. de. (2013). Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 169-182. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>.
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal Processes in Emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of Affective Sciences* (pp. 572-595). New York: Oxford University Press.
- Engestrom, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002.
- Escórcio, D. C. M. (2008). *A interação entre professor e aluno com deficiência intelectual em uma escola inclusiva: um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI.
- Ferrante, C. (2015). Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado? *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 68, 151-176.
- Feuerstein, R., Falik, L. H., Feuerstein, S.R., Cagan, A., Yosef, L., Rosen, S., & Volk, Z. (2012). Cognitive enhancement and rehabilitation for the elder population: application of the Feuerstein Instrumental Enrichment Program for the Elderly. *Life Span and Disability*, 15(2) 21-33.

- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Feuerstein, A. (2003). *Learning Potential Assessment Device-Basic*. Jerusalem: ICELP Press.
- Fidler, D. J., Most, D. E., & Philofsky, A. D. (2008) The Down syndrome behavioural phenotype: Taking a developmental approach. Advance Online Publication. *Down syndrome Research and Practice*, 1, 37-44. doi:10.3104/reviews.2069.
- Filho, J. M. (2009). *Do Ensino especializado a Educação de Jovens e Adultos: análise das trajetórias escolares nas perspectivas dos alunos, familiares e professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90289>.
- Fino, C. N. (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Forcione, T. L., & Barbato, S. B. (2018). Posicionamentos em formação profissional continuada: um estudo multimétodo longitudinal. *Linhas Críticas*, 23(51), 351-368.
- Frank, A. W. (2005). What is dialogical research and why should we do it? *Qualitative Research*, 15(7), 964-974.
- Freitas, A. P., & Castro, G. (2006). A constituição de processos dialógicos em um grupo de jovens com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 49-64.
- Fridja, N. (2010). Not passion's Slaves. *Emotion Review*, 2, 68-75. doi: 10.1177/1754073909345543
- Gindis B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77-81.
- Glaser, B. G. (2004). Remodeling Grounded Theory. *ForumQualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 5(2), 1-15

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967/2006). *The discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glat, R. (1989). *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir.
- Glat, R., & Blanco, L. M. V. (2007). Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In R. Glat (Org.), *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar* (pp. 15-35). (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2009). O método de história de vida em pesquisas sobre autopercepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial*, 22(34), 139-154.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. London: Penguin.
- Gois, D. N. dos S. (2017). *A produção da identidade docente e profissional na Educação de Jovens e Adultos*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Gomes, C. M. A. (2011). Validade do conjunto de testes da habilidade de memória de curto-prazo (CTMC). *Estudos de Psicologia*, 16(3), 235-242.
- Gomes, C., & Rey, L. F. G. (2008). Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação especial*, 14(1), 52-62.
- Gould, S. J. (2014). *A falsa Medida do Homem* (V. L. Siqueira, Trad.). Sao Paulo: Martins Fontes.
- Hardiman, S., Guerin, S., & Fitzsimons, E. (2009). A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 397-407.

- Hardy, S. H., & Carlo, C. (2005). Identity as a Source of Moral Motivation. *Human Development, 48*, 232-256. doi: 10.1159/000086859.
- Hass, C. B. (2013). *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "Isso me lembra uma história!"*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70601?locale=pt_BR.
- Hazin, I., Leitão, S., Garcia, D., Lemos, C., & Gomes, E. (2010). Contribuições da Neuropsicologia de Aleksandr Romanovich Luria para o debate contemporâneo sobre relações mente cérebro. *Mnemosine, 6*(1), 88-110.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2013). *Pesquisa sobre ser jovem no Brasil realizado pela secretaria Nacional da Juventude*. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/participacao/pesquisa%20perfil%20da%20juventude%20snj.pdf>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2010). *Censo Escolar: matrículas pessoas com Deficiência Sala de aula comum e Educação Especial*.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2014). *Censo Escolar: matrículas pessoas com Deficiência Sala de aula comum e Educação Especial*.
- Iriarte, E. G., O'Brien, P., McConkey, R., Wolfe, M., & O'Doherty, S. (2014). Identifying the key concerns of Irish Persons with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 27*, 564-575.
- Jahromi L. B., Gulsrud, A., & Kasari, C. (2008). Emotional competence in children with Down syndrome: negativity and regulation. *American Journal of Mental Retardation, 113*(1), 32-43. doi: 10.1352/0895-8017(2008)113[32:ECICWD]2.0.CO;2.

- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York, NY: Dover. Disponível em: https://archive.org/stream/theprinciplesofp01jameuoft/theprinciplesofp01jameuoft_djvu.txt.
- Jarrold, C., Nadel, L., & Vicari, S. (2008). Memory and neuropsychology in Down syndrome. *Advance Online Publication. Down Syndrome Educational On Line*. Disponível em: <https://www.down-syndrome.org/reviews/2068/> doi:10.3104/reviews.2068.
- Jonas, P., & Lisman, J. (2014). Structure, function and plasticity of hippocampal dentate gyrus microcircuits. *Frontiers in Neural Circuits*, 8(107), 1-2.
- Knapp, K., & Morton, M. J. B. (2013). Desenvolvimento do Cérebro e Funcionamento Executivo. Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância. Disponível em: <http://www.encyclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas/desenvolvimento-do-cerebro-e-funcionamento-executivo>. Acesso em 10/03/2017.
- Koenig, O. (2011). Any added value? Co-constructing life stories of and with people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 213-221.
- Kozulin, A., & Gindis, B. (2007). Sociocultural Theory and Education of Children with Special Needs: From Defectology to Remedial Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole, J. Wertsch (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsk* (pp. 332-363). New York: Cambridge University Press.
- Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., & Koslowsky, M. (2010). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. *Research in Developmental Disabilities*. doi:10.1016/j.ridd.2009.12.001.
- Lazarus, R. (2006a). Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74, 9-46. doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x.

- Lazarus, R. (2006b). Emotion narratives: A radical new research Approach. In R. Lazarus (Org). *Stress and Emotion: A new synthesis*. (pp. 193-215). New York: Springer Publishing Company.
- Lee, N. R., Fidler, D. J., Blakeley-Smith, A., Daunhauer, L., Robinson, C., & Hepurns, S. L. (2011). Caregiver report of executive functioning in a Population-Based Sample of Young Children with Down syndrome. *Am J Intellect Dev Disabil*, 116(4), 290-304. doi: 10.1352/1944-7558-116.4.290
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (2000, 20 de dezembro). Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Leite, G. A., & Monteiro, M. I. B. (2008). A construção da identidade de sujeitos deficientes no grupo terapêutico-fonoaudiológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 189-200. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000200004&lng=en&tlng=pt. Acesso em 20/01/2016.
- Leonardo, N. S. (2008). Inclusão escolar: Um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 431-440. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200014>.
- Leonardo, N. S. T., Bray, C. T., & Rossato, S. P. M. (2009). Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15(2), 289-306. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000200008>.

- Leontiev, A. N. (trans. 1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago: México, D. F.
- Lewin, K. (1945). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lindquist, K. A. (2013). Emotions emerge from more basic psychological ingredients: a modern psychological constructionist model. *Emotion Review*, 5(4), 356-368.
- Luiz, F. M. R., Bortoli, P. S., Floria-Santos, M., & Nascimento, L. C. (2008). A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(3), 497-508. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300011>.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (1991). *Curso de Psicologia Geral*. (Vol. 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647-657. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000400015>.
- Marques, V., & Satriano, C. R. (2014). Narrativa, subjetividade e enunciação: reflexões teórico-metodológicas e emancipatórias. *Linhas Críticas (Online)*, 20, 257-282.
- Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language Characteristics of Individuals with Down Syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29(2), 112-132. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860304/>.
- Mascolo, M. F., & Fischer, K. W. (2015). Dynamic Development of thinking, feeling and acting. In W. F. Overton, P. C. M., Molenaar & R.M. Lerner (Eds.), *Processes, Relations and Relational - Developmental - Systems* (pp.113-160), New Jersey: Wiley.

- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2014). A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação da política nacionais. *Práxis Educacional*, 10 (16), 35-59.
- Matos, S. N., & Mendes, E. G. (2015). Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 1(1), 9-22. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100002>.
- Mattingly, C. (1998/2007). *Healing Dramas as Clinical Plots*. New York: Cambridge University Press.
- Maturana, A. P. P. M., & Mendes, E. G. (2015). O cenário das pesquisas internacionais sobre inclusão e escolarização do aluno com Deficiência Intelectual. *Olhares*, 3(1), 168-193.
- Matusov, E., & Hayes, R. (2000). Social Critique of Piaget and Vigotsky. *New Ideas in Psychology*. 18, 215-239.
- McAdams, D. (1993). *The Stories we live by*. New York: Guilford Press.
- McAdams, D. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5, 100-122. doi: 10.1037/1089-2680.5.2.100.
- McAdams, D. P., & Guo, J. (2015). Narrating the generative life. *Psychological Science*, 26, 475-483. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/0956797614568318>.
- Mieto, G. M., Barbato, S., & Rosa, A. (2016). Professores em transição: produção de significados em atuação inicial na inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa (Brasília. Online)*, 32, 1-9.
- Ministério da Educação - MEC. (2001). *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>.
- Mitchell, D., & Snyder, S. (2013). Narrative Prosthesis. In L. J. Davis (Ed.), *The disability studies reader* (pp. 222-235). London: Routledge.

- Monteiro, A. P. H., & Manzini, E. J. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial, 14*, 35-52.
- Moors, A., & Boddez, Y. (2017). Author Response: Emotional Episodes are Action Episodes. Research Gate.
- Moors, A., Boddez, Y., & Houwer, J. (2017). The Power of Goal-Directed Processes in the Causation of Emotional and Other Actions. *Emotion Review, 9*, 310-318. doi: 10.1177/1754073916669595.
- Moors, A., Ellsworth, P. C, Scherer, K., & Frijda, N. H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review, 5*(2), 119-125. doi: 10.1177/1754073912468165.
- Morales, A. S., & Batista, C. G. (2010). Compreensão da sexualidade por jovens com deficiência intelectual. *Psicologia Teoria e Pesquisa, 26*(2), 234-244.
- Nanay, B. (2017). Comment: Every Action Is an Emotional Action. *Emotion Review, 9*(4), 17. doi: 10.1177/1754073916684556.
- Oatley, K., Parrott, W. G., Smith, C., & Watts, F. (2011). Cognition and Emotion over twenty-five years. *Cognition and Emotion, 25*(8), 1341-1348. doi: 10.1080/02699931.2011.622949.
- Overgaard, S. (2017). Merleau Ponty and Wittgenstein or Midreading: exposing the myth of the given mind. In Romdenh-Romluc, K. (Ed.), *Routledge Research in Phenomenology: Merleau Ponty and Wittgenstein*. Routledge: New York.
- Overton, W. R. (2015). Processes, Relations and Relational - Development - Systems. In W. F. Overton, P.C.M., Molenaar & R.M. Lerner (Eds.), *Processes, Relations and Relational-Developmental-Systems* (pp. 9-62), New Jersey: Wiley.
- Pessoti, I. (1984). *Da superstição à ciência*. São Paulo: TaoEdusp.

- Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2013). Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educação & Sociedade*, 34(123), 459-475. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200008>.
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educ. Soc.*, 21(71), 45-78, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.
- Pletsch, M. D., Oliveira, M. C. P., & Araújo, D. F. (2015). Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 2(3), 39-49.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: New York Press.
- Ratner, K. (2008). Cultural Psychology and Qualitative Methodology: Scientific and Political Considerations. *Culture & Psychology*, 41, 2.
- Resolução n. 4 CNE/CEB, de 2 de outubro de 2009. (2009, 5 de outubro). Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Roberts, L. V., & Richmond, J. L. (2015). Preschoolers with Down syndrome do not yet show the learning and memory impairments seen in adults with Down syndrome. *Developmental Science*, 18 (3), 404-419. doi: 10.1111/desc.12225.
- Rocha, J. M., & Kastrup, V. (2009). Cognição e emoção na dinâmica da dobra afetiva. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 385-394. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000200020>.
- Rosa, A., & González, F. (2012). Citizen, virtues and self in multicultural societies. A view of the embodiment of values in the development self. In A. Branco & J. Valsiner (Orgs.). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, N.C.: Information Age Publications.

- Rosa, A., Gonzalez, M. F., & Barbato, S. (2009). Construyendo narraciones para dar sentido a experiencias vividas: Um estúdio sobre las relaciones entre la forma de las narraciones y el posicionamiento personal. *Estudios de Psicología*, 30(2), 231-259. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1174/021093909788347118>.
- Rosa, F. G. S. (2014). *Educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: o caso dos egressos do centro de ensino especial Helena Antipoff*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA.
- Rossato, S. P. M., & Leonardo, N. S. T. (2011). A deficiência intelectual na concepção de educadores da educação especial: contribuições da psicologia histórico cultural. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 71-86.
- Sant'Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 227-234.
- Scarantino, A. (2017). Do Emotions Cause Actions, and If So How? *Emotion Review*. doi: 10.1177/1754073916679005.
- Santos, P. F., & Barbato, S. (2009). Construindo o suporte para o cuidado de alunos com distúrbios neuromotores. *Athenea Digital*, 15, 21-37.
- Santos, R. A. (2006). *Processos de escolarização e deficiência: Trajetórias singulares de ex-alunos de classe especial para deficiência mental*. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Schalock R. L., Luckasson, R. A., Shogren, K. A., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W.H. Yeager, M. H. (2007). The renaming of mental retardation: understanding the change to the term intellectual disability. *US National Library of Medicine, National Institute of Health: PubMed*, 45(2), 116-124.
- Scherer, K. (2005). What are emotions and how can they be measured? *Social Science information*, 44(4), 695-729.

- Schiff, B. (2012). The function of narrative: Toward a narrative Psychology of meaning. *Narrative works*, 2(1), 1-10.
- Silva, C. C., & Borges, F. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas Críticas*, 23(51), 245-267.
- Skotko, B. G., Levine, S. P., & Goldstein, R. (2011). Self-perceptions from People with Down Syndrome. *Am J Med Genet A*, 0(10), 2360-2369. doi: 10.1002/ajmg.a.34235.
- Smith, C., & Kirby, L. D. (2009). Putting appraisal in context: Toward a relational model of appraisal and emotion. *Cognition and Emotion*, 23(7), 1352-1372. doi: 10.1080/02699930902860386
- Smith, C., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.). *Handbook of personality: theory and research* (pp. 609-637). New York: Guilford.
- Smith, E., Naess, K-A., & Jarrold, C. (2017). Assessing pragmatic communication in children with Down syndrome. *Journal of communication disorders*, 68, 10-23. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.06.003>.
- Souza, F., & Barbato, S. (2017). Revisão sistemática de estudos qualitativos brasileiros com pessoas diagnosticadas como deficientes intelectuais. *Interação em Psicologia*, 21(1). doi: <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v21i1.48268>.
- Souza, F. R. (2010). *A Inclusão/Exclusão Escolar: Concepções de pais e de jovens alunos com Deficiência Intelectual*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.
- Souza, F. R., & Almeida, S. F. C. (2013). A Inclusão/Exclusão Escolar: Concepções de pais e de jovens alunos com Deficiência Intelectual. *Interacções*, 26(9), 289-310.
- Silveira, F. F., & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 22(1), 79-86.

- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão de literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial, 18*, 695-708.
- Stack, E., & MacDonald, K. E. (2014). Nothing without us without us: Does action research in developmental disabilities research measure up? *Journal o Policy and Practice in Intellectual Disability, 11* (2), 83-91.
- Streda, C. (2010). Um sujeito marcado pela expectativa da deficiência intelectual: Aprendizagens possibilitadas pela escuta e pelo conhecimento da própria história. In *O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 8.*, 2010, São Paulo. FE/USP. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032010000100012&lng=en&nrm=abn>.
- Toassa, G. (2006). The concept of consciousness in the Vygotski's theory. *Psicologia USP, 17*(2), 59-83.
- Tomains, G. C. (2009). *Do Ensino especializado a Educação de Jovens e Adultos: análise das trajetórias escolares nas perspectivas dos alunos, familiares e professores.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. Disponível em: [ttp://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90289](http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/90289).
- Tosta, C. G. (2012). Vigotsky e o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. *Perspectivas em Psicologia, 16*(1), 57, 67.
- Trent, J. W. (1994). *Inventing Feeble Mind - A history of mental retardation in the United States.* Berkeley: University of California Press.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's: A theory of human development.* Canadá: John Wiley & Sons Inc.

- Valsiner, J. (2005). Soziale und emotional e Entwicklungsaufgaben im Kulturellen Kontext. In. J. Asendorpf & H. Rauh (Eds.), *Enziklpadie der Psychologie*. V. 3. Gottingen: Hogrefe.
- Van Hooft, S. (2006). *Understanding Virtue Ethics*. Chesham: Acumen.
- Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2009). Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? *Revista Educação Especial*, 22(33), 59-71.
- Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2011a). Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. *Revista Educação Especial*, 24, 61-76.
- Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2011b). Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e comum. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(2), 59-81.
- Veltrone, A. A., & Mendes, E. G. (2012). Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em Perspectiva*, 3(2), 359-373.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2011). Connecting learning and Identity development trough a Transformative Activist Stance: application in adolescent development in a child welfare program. *Human Development*, 54, 313-338
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2014). Research with a Transformative Activist Agenda : creating the future trough education or social change. *National Society for the Study of Education* , 113 (2), 575-602.
- Vianello, R., & Lanfranchi, S. (2009). Genetic syndromes causing mental retardation: deficit and surplus in school performance and social adaptability compared to cognitive functioning. *Life Span and Disability*, 11(1), 41-52.

- Vianello, R., & Lanfranchi, S. (2011). Positive effects of the placement of students with intellectual developmental disabilities in typical class. *Life Span and Disability*, 14(1), 75-84.
- Vigotsky, L. S. (1925). *Consciousness as a problem in the psychology of behaviour*. Disponível em: www.marxist.org.
- Vigotsky, L. S. (1934). *Thinking and Speaking*. Disponível em: www.marxist.org.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press. Disponível em: <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da Mente*. São Paulo: USP.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Los problemas fundamentales de la Defectología contemporánea*. (Vol. 5). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins
- Vigotsky, L. S., & Luria, A. (1930). Tool and symbol in child development. Disponível em: [tps://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/tool-symbol.htm](https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/tool-symbol.htm).
- Wertsch, J. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178-192). New York: Cambridge University Press.
- Williams, K. R., Wishart, J. G., Pitcairn, T. K., & Willis, D. S. (2005). Emotion recognition by children with Down syndrome: investigation of specific impairments and error patterns. *American Journal of Mental Retardation*. 110(5), 378-92. doi: 10.1352/0895-8017(2005)110[378:ERBCWD]2.0.CO;2.

- Witney, A. J., & Bates, G. W. (2016). Narrative integration of identity following trauma Life-stories of immigrants granted asylum in Australia following prolonged detention. *Narrative Inquiry, 26*(1), 88-107. doi 10.1075/ni.26.1.05wit.
- Wortmeyer, D. S., Silva, D. N. H., & Branco, A. U. (2014). Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich. *Psicologia em Estudo, 19*(2), 285-296.
- Wright, I., Lewis, V., & Collins, G. M. (2006). Imitation and representational development in young children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 429-450.

ANEXO

Anexo I - Categorias centrais de análise das emoções: Posicionamentos em Episódios

Experenciais

Estudo de caso 1: Arcanjo

1. Ser artista: ator de cinema, teatro e dançarino.

Arcanjo conta que atuou em filmes de longa metragem, documentário e ficção. No primeiro, sua participação era dar depoimentos sobre sua vida, como entrada na faculdade, o Taekwondo, dança, teatro, “tudo”, como resume. No outro filme atuou como uma das personagens fictícias da trama, que ocorre em uma cidade onde todos tem SD e nasce uma criança sem a anomalia. Alguns de seus amigos com SD, destacando a Luana, participam do filme. Fornece detalhes sobre as personagens, enredo, locais de filmagens, produtores, que no caso do documentário, foi produzido por um parente da Luana. Por motivo de premiação de um dos filmes, ele e Luana participaram de um festival de cinema em outro estado. Um dos filmes teve a estreia em sua cidade, onde ele e amigos com e sem SD estavam presentes. Quando perguntado o que sentiu na estreia, diz: “Bah! Todo mundo se emocionou, todo mundo chorou”, “se ver na tela né”. Além de atuar em filmes, participou de várias peças realizadas no tempo da universidade, como ator, produtor e roteirista. Também faz apresentações com os amigos SD que participam do projeto de teatro, no qual é professor em sua cidade e outros estados. Diz que fala muito dos filmes e das apresentações porque acha importante, interessante, para parar com o preconceito, porque até hoje tem pessoas com preconceito e como isso é ruim, para que as pessoas pensem, para mostrar que pessoas com SD podem fazer tudo!

Outra atividade artística é a dança, que pratica em um projeto da universidade federal local, que oferece a modalidade a pessoas com SD há mais de 20 anos. Arcanjo me levou pessoalmente para ver o ensaio e conhecer os amigos e professores. Conta que ingressou há

mais de dez anos, participa ativamente dos ensaios, dançando com mais de uma menina quando outros colegas do gênero masculino faltam e que as duas ex-namoradas são da dança. Viajam muito, se apresentando em vários lugares, inclusive outros estados do Brasil, além de atividades como excursões, acampamentos, *raftings*, festas, “junções” onde tem galeto e churrascos. Diz gostar do grupo da dança, das atividades e das pessoas, sendo que estar com eles é compreendido como lazer. O pessoal da dança são “amigos”, pessoas importantes, porque “fazem parte de sua trajetória de vida”. Conta que deu vários depoimentos e reportagens sobre estas atividades. Durante a narrativa, pega e mostra diversos objetos relacionados ao filme, teatro e dança, fotos com os amigos, diplomas, reportagens e outros objetos, a maioria dentro de portfólios.

2. Ser trabalhador: professor voluntário e de carteira assinada

Arcanjo conta que é professor voluntário e de carteira assinada desde as primeiras conversas pelo facebook. Trabalha em projeto interdisciplinar da Universidade Federal de Pelotas, no Núcleo Artes, Linguagem e Intersubjetividade (Nals), que oferece teatro, além de outras disciplinas, é composto por graduandos, graduados, pós-graduandos e professores doutores, alguns amigos desde a faculdade. Muitos dos amigos com SD, incluindo a Luana, são alunos no projeto e, além do teatro, fazem disciplinas da educação básica com o objetivo de serem aprovados no Exame Nacional de Conclusão do Ensino Médio para Jovens e Adultos, ENCEJA. Arcanjo conta que os amigos retomaram o estudo devido ao seu exemplo, de ter se formado. “Porque eles estão estudando agora mesmo, porque eles me viram né! Porque eu me formei!” Durante os encontros mostra reportagem sobre mudanças no projeto para que os amigos estudassem. Levou-me às instalações da universidade onde ocorrem as aulas, me apresentando para os colegas professores, que deram depoimentos calorosos sobre o trabalho e as contribuições de Arcanjo, do quanto a convivência com ele, seu exemplo e

engajamento, os motiva para o trabalho e superação de crises pessoais, como depressão. Trabalha de carteira assinada em escola particular de educação infantil, como professor de oficinas, por indicação de dois colegas da graduação, sendo que um participa do projeto voluntário. Conta que teve propostas anteriores de trabalho, como o pequeno agricultor, que foi ocupado pela amiga e que lá está até hoje, aprendiz legal, mas “não deu”, pois estava ocupado com os compromissos na universidade. Trabalhou como bolsista na faculdade na qual agora é voluntário. Mas, depois que concluiu a graduação: “Opa! Agora sim”! Poderia trabalhar e voltar a fazer outras atividades. Levou-me ao local de trabalho, apresentando a diretora, colegas professores e o amigo que o indicou. Observei as aulas, sua atuação com as crianças, contando histórias e lidando com a organização delas no ambiente. Diz que gosta da escola e do emprego, que está bem feliz porque conhece as pessoas, que se sente acolhido, que sente parceria com o pessoal que vem dos outros grupos também, que a união faz a força. Quando perguntado se ficou nervoso no início do trabalho, disse que nunca, “mas emocionado, claro, orgulhoso de estar ali, trabalhar ali, tudo é uma emoção que eu faço”. Conta que se diverte com o pessoal dos grupos, saindo com professores e colegas após as aulas. Diz que deu diversas entrevistas e depoimentos sobre o trabalho, apresentando fotos, objetos e documentos durante a narrativa.

3. Ser estudante: na educação básica e superior

Arcanjo narra que estudou em escolas particulares até a 5ª série, tendo conhecido a amiga Luana no período. Quando perguntado se havia reprovado algum ano, conta que quase todas as séries iniciais do ensino fundamental, mas quando foi para a escola municipal pública da cidade, o Pelotense, nunca mais repetiu, concluindo os estudos e entrando na faculdade. O avô falecido fora diretor da escola, seu pai aluno e o tio professor e por isto é uma escola de família. As amigas que sofriam preconceito em outras escolas também foram

para a municipal. Quando perguntado, relata que teve dificuldades com as disciplinas de matemática e história, mas superou. Após a conclusão do ensino médio, participou de dois exames nacionais de admissão para universidade federal e aprovado em ambos, no PAVE em 2º lugar. Da educação básica no Pelotense apresenta reportagens, fotos e documentos de atividades realizadas, provas, feiras de ciências, atividades de filosofia, convites de formatura de ensino fundamental e médio, cita professores, amigos e lugares. Conta que sua aprovação na universidade foi noticiada pela rádio e quando perguntado o que sentiu ao ouvir seu nome, usa a expressão “Bah”, típica do sul, para enfatizar a emoção sentida, dizendo que todo mundo em casa ficou emocionado, “todo mundo chorou, pai, mãe, irmã, avó, eu, todo mundo”. Para comemorar, fizeram uma coisa grande, um jantar, onde amigos e outros familiares foram convidados. Na universidade fez disciplinas teóricas e práticas, teatro na educação, fundamentos de expressão corporal, fundamentos psicológicos, encenações e montagens. Fez apresentações em vários lugares, com espetáculos de rua e em teatros, onde as pessoas tinham que pegar senha para assistir. Algumas das peças foram de livros escritos por ele e amigos. Participou de diversas oficinas que computavam horas para conclusão de curso. Seleciona livros e peças para me mostrar, que teve que ler e estudar, citando assuntos e autores. Quando perguntado das dificuldades, conta que, como todo aluno, ficou para recuperação, teve que estudar a matéria do ano todo para tirar cinco e foi aprovado. Tinham matérias práticas que ajudavam a balancear com as teóricas. Foi indo e se formou na “faculdade federal”! Encontra figura de Shakespeare e conta que seu TCC foi sobre as obras do autor, citando a frase “ser ou não ser”. Conta que o político e ex-jogador da seleção de futebol brasileira, Romário, que tem uma filha com SD, compartilhou o seu post no facebook sobre a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade. Após a formatura, pode voltar a fazer as atividades que havia parado, como o Taekwondo e trabalhar. Devido à sua escolarização e outras atividades que faz, deu diversas palestras, reportagens e depoimentos,

citando a Federal de Campinas, onde ganhou um livro pela participação como palestrante. Enquanto narra, mostra os objetos relacionados ao tempo da graduação, fotos, livros lidos, diplomas, canudo de formatura, rito de passagem, históricos, reportagens e certificados sobre oficinas e semanas acadêmicas de teatro, além de lugares que frequentava com os amigos da universidade. Reconhece e identifica professores e colegas nas fotos, me lembrando de que os vi em algum lugar que tínhamos ido durante o tempo que estive com ele.

4. Divertir-me: sozinho e em grupo

Conta que ler, ouvir música e usar mídias sociais são atividades de prazer que realiza quando está sozinho. Durante as narrativas seleciona e mostra livros lidos, narrando eventos relacionados: os livros de Harry Potter, personagem que os amigos lhe conferiram apelido por se parecer com ele, falando sobre o enredo e da expectativa de uma possível continuação; o escrito, presenteado e autografado pela coordenadora do projeto Nals, orientadora do seu TCC em coautoria com um ex-aluno, em reconhecimento de suas leituras dramáticas; o presenteado por professores da Unicamp, durante viagem a convite da instituição para dar depoimento sobre sua entrada na universidade; o autografado pelo cantor e compositor Gabriel Pensador, em uma feira do livro da cidade. Diz que gosta de ouvir música, citando as que tocavam quando fazia violão, do filme City Down e as dos ensaios da dança. De assistir TV, ir ao cinema e usar o facebook. Em grupo, gosta das “saídas” com o pessoal dos grupos. Da dança, incluindo a amiga Luana, das viagens/excursões, apresentações, acampamentos, fazer rafting, das junções, provavelmente se referindo ao nome dados aos encontros promovidos pelos organizadores do trabalho, dos aniversários. Nos finais de semana, de ir pra casa da amiga e vice-versa, pois é a que mais o convida. De sair com a família nuclear, pai, mãe, irmã, avó, para restaurantes, viagens, churrascos e estar com parentes, tios, dindos, avós, primos e amigos da família. Das aulas e dos churrascos com o grupo do Taekwondo. De

participar como voluntário no Nals e do emprego na educação infantil. Apresenta fotos e objetos que corroboram as narrativas, além de me apresentar lugares e pessoas relacionadas às atividades de lazer. Diz que sua vida é de saídas, um vai e vem de um lugar para outro e que está “cheia” de pessoas importantes, amigos e família, assim consideradas por fazerem parte de sua história, de sua trajetória de vida.

5. Ser esportista: Faixa preta de taekwondo

Conta que é faixa preta de Taekwondo, praticando o esporte desde 2006, tendo interrompido os treinos durante um período da graduação para dedicar-se aos estudos. Diz que se identifica com a atividade, que considera importante “para fortalecer”. Levou-me para ver um dos treinos, apresentando professor e alunos. Diz que a academia é um dos lugares importantes, que gosta do “pessoal”, de sair com eles para confraternizações, churrascos. Apresenta reportagens, fotos e objetos que corroboram sua narrativa, falando da data de ingresso, professores com os quais teve exames de faixa, da visita de professor estrangeiro e filmagens do treino para o filme documentário.

6. Falando sobre o que o outro quer saber: preconceito contra mim, sexualidade e futuro

Esperava-se que ele relatasse situações discriminatórias nos ambientes de coletividades sociais típicas, mas como não ocorreu, aproveitei para tocar no assunto quando ele disse que fazia os filmes para parar com o preconceito. Respondeu que nada sofrera, que é respeitado por todos os amigos, com e sem SD, professores, lembrando que fora apresentada a um na feira do livro. Conta que duas amigas da dança sofreram preconceito na escola, onde uma não tinha amigos e a outra era pressionada para passar no vestibular. Estas duas amigas acabaram sendo transferidas para a mesma escola municipal que estudara. Em outro momento, retomo a temática referindo-me ao período na universidade e ele responde

“comigo não”, que com ele todo mundo respeita, aceita e aceitou, acolheu, na dança, faculdade, todos os lugares por onde andou e estudou. Conta que verei como é no projeto, onde ele e outros professores trabalham “juntos”. Insisto perguntando como se sentiria, se acontecesse, e ele responde que como não aconteceu, não sabe dizer, mas só que seria chato e que ainda bem que não aconteceu. Em outra oportunidade, perguntei sua opinião sobre familiares que deixam seus filhos em escolas especiais e ele toma a pergunta pra si, dizendo que na família também nunca sentiu nada, que todos os acolheram desde quando souberam que tinha SD. Em outro dia, retomei o assunto e ele, evidenciando desapontamento, reafirma que não sentiu nada, que não se lembra de nada, justificando que se não lembra é porque não aconteceu. Insisto, perguntando se ele não sofreu preconceito, porque fez o filme? Ele me olha nos olhos com expressão de não entender a pergunta, responde, de forma pausada, que é um filme onde todos na cidade tem SD e como ele tem SD e os amigos também tem SD, resolveram participar. Dizendo isto retorna aos documentos que estava mostrando e não toco mais no assunto, pois me senti constrangida como se ele interpretasse que eu tinha dificuldade para entender o que ele estava dizendo.

O assunto sexualidade surgiu quando ele falava sobre o primeiro beijo de uma das personagens do filme. Pergunto como foi o dele, sobre as namoradas, e ele diz que se sentiu apaixonado no início e depois “não deu certo”, relatando alguns motivos de ordem ética. Entre sorrisos lembro que a entrevista é sigilosa e gostaria de saber sobre o primeiro beijo. Ele se esquivava, fala que não foi bem com elas o primeiro beijo, faz rodeios, mas não responde. Digo que ele fala muito na Luana e se há sentimentos amorosos entre eles. Ele diz que não, que a cita muito porque é a que mais o convida para sua casa e vice-versa, que são amigos, parceiros desde a infância, que ela é como uma irmã, que nunca pensou nela assim e que tem namorado. Pergunto se o namorado não tem ciúme e ele me olhando nos olhos diz que não “porque ele é meu amigo”.

O assunto futuro fazia parte da autobiografia. Ele fica pensativo, refletindo, e diz que do futuro ninguém sabe, só Deus, que é “Deixa a vida me levar”, perguntando se conheço a música do Zeca Pagodinho. Insisto se não tem alguma expectativa, sonhos a realizar e ele responde que quer continuar com a família, os amigos, mas do futuro ninguém sabe. Diz que vai continuar fazendo suas coisas e vamos ver o que vai acontecer. Hoje está na Upiá, se referindo à escola de trabalho, amanhã, só Deus sabe.

Estudo de caso 2: Rafael

Posições em episódios experienciais:

1. Eu faço parte de uma família e agradeço pela vida

Quando perguntado sobre o que faz, o que gosta de fazer, Rafael diz que é feliz na sua casa, com sua rotina de levantar, arrumar o quarto e descer para tomar café com a família. Conta que foi marcado pelas viagens com eles, pra Disney, onde a irmã machucou o pé e foi de navio, e para outras cidades que iam juntos. Relata sobre o evento do infarto do pai. Diz que no dia, o pai, como de costume, fora a seu quarto, lhe beijou e depois saiu para correr. Horas depois, quando estava no SENAC, onde trabalha e estuda, ficou sabendo pela mãe que o pai havia infartado. No hospital, ele chegou próximo ao pai, observando que estava com o rosto machucado, devido à queda. Conta que quando o pai o viu falou assim: “Oh filho, vem cá, filho. Vem me dar um beijo”. Rafael relata que pegou o terço, chorando e pedindo a Deus que colocasse a mão no pai, para que ele ficasse bem. De noite, foi para a missa e que todo mundo ficou orando para ele melhorar. Então, ele foi melhorando e ficou feliz por isto. Diz que já é um homem, que cuida do pai, pois esquece as coisas e ele lembra e entrega para ele. Conta que havia visto o pai chorando, se referindo ao relato emocionado que fizera sobre ele, dizendo que por isto o havia abraçado. Isto o fez se sentir feliz. Diz que chama o pai de amigão e ele o chama de amigão. E que todas as noites ele vem ao seu quarto pedir que não cubra a cabeça. Diz que agradece a Deus pela família, namorada, amigos, por tudo. Digo que notei que ele sempre ora quando vai comer e ele diz que agradece sempre. Diz que faz o sinal da cruz quando levanta, toma café, lancha, almoça e no jantar também. Quando o pai, a mãe ou irmã esquece, ele disse que os lembra. Dizendo: Pai! Pai, mãe, Taty, faz o sinal da cruz. Segundo Rafael, eles esquecem, mas ele nunca, pois graças a Deus tem tudo. Rafael diz que é feliz, carinhoso, bondoso, lindo.

2. Eu namoro

Rafael conta que das coisas que mais o deixa feliz é a namorada, Sue. Conta que conversa com ela todo o dia, de segunda a segunda, sobre como foi o dia, como vai a família, entre outros assuntos. Gosta de ligar pra namorada de noite, quando chega do trabalho, ao fim das atividades que faz. Ela mora em outra cidade e revezam os encontros com a ajuda das famílias, sendo que o pai ou o leva à residência da namorada ou a traz para sua casa, onde fica hospedada e, do mesmo modo, a família dela também ou o hospeda ou a leva para a cidade de Rafael. Namoram há cinco anos e espera fazer uma comemoração quando fizer seis anos, com amigos e família. Diz que pediu ela em namoro para a família e que a namorada falava, sorrindo, para a mãe dela: “vai mãe, deixa eu namorar o Rafael, meu namorado, deixa, deixa”. Então aos pais deixaram e agora estava cuidando dela! Quando perguntado o que faziam juntos respondeu que passeavam com os amigos do primeiro trabalho, saíam com a família, se divertiam em sua casa, na piscina, além de irem a lanchonetes e restaurantes, levados e buscados pela família. Diz que cozinha só pra ela, enquanto bebe um pouquinho de vinho e ela suco, que colocou a mesa e que ela amou sua comida. Diz que quando sai com a namorada ele paga com o seu cartão, com o seu dinheiro do trabalho, e ela paga também. Diz que a namorada é bonita, linda, que passa mensagens e liga pra ela e que é feliz. Que conversa com ela e que fica apenas com ela. Diz que a ama, sente falta dela, saudades e que é muito feliz com ela. Que a qualidade dela é saudade, pois sente muita falta dela. Diz que espera do futuro poder casar com a Sue, ter sua casa, comida, ter sua vida, ter filhos e que vai ser muito bom. Quer se casar quando estiver com vinte sete anos, pois ela tem 18 e ele 20, seguindo o exemplo da irmã que casou com a mesma idade, tendo somente um namorado, assim como ele.

3. Eu trabalho e estudo

Relata que estudou o ensino fundamental e médio em uma escola estadual. Disse que lá era bom, tinha comida e depois o intervalo, onde saía para lanche com os colegas. Até hoje conversa com um amigo do período que mudou para outra cidade. Quando acabou o curso foi para a escola da mãe, onde frequenta apoio psicopedagógico e também faz fonoaudiologia. Conta que trabalhou em outra cidade, com processos que levava para ao fórum para anexar, que gostava muito do local e que tinha uma mesa, caneta e papel. Neste emprego fez amizade com três pessoas que até hoje saem juntos, que foram apresentados à pesquisadora. Conta que agora está no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), onde trabalha e estuda, além de continuar na escola da mãe, onde canta, faz fono e atividades. Diz que está feliz e gosta de trabalhar e estudar no SENAC, onde sua função é anotar o nome dos alunos que faltaram; que tem seu crachá e fica na secretaria, onde tem mesa, cadeira, computador, só para ele. A pesquisadora fora levada por ele e pela mãe para conhecer o local de trabalho e estudo e neste processo observou que Rafael saiu com uns amigos na hora do intervalo. Quando perguntado diz que saía para lanche com os amigos, comer e beber (bebida não alcoólica) em uma venda próxima à escola/trabalho. Diz que paga a sua conta com o cartão que tem. Do SENAC cita o amigo Pedrinho, que senta com ele no fundo da sala.

4. Eu esportista, músico e famoso

Relata que faz academia, musculação, natação e tênis nas dependências do condomínio em que reside. Além disso, tem um grupo de corrida e joga futebol de campo. Diz que faz natação na piscina da sua casa e às vezes com a namorada também. Diz que é bonito, lindo, carinhoso e bondoso. Utiliza camisetas justas que demonstram o corpo atlético

e demonstra cuidado com a alimentação, recusando doces e massas em excesso. Diz que está tendo aulas de violão, na sua casa mesmo, onde o professor vai duas vezes por semana, citando o horário e mostrando as partituras que estuda presas ao violão com fita crepe. Diz que gosta de tocar e cantar músicas do cantor Cristiano Araújo e do Luan Santana. Quando perguntado se gostaria de apresentar para a pesquisadora, responde com sim e canta com desenvoltura, sem expressar inibição, olhando para a câmera. Relata que foi ao Show do Luan Santana e o conheceu no Camarim, ganhando um autógrafo e um DVD. Além disso, participou de um calendário com a apresentadora Xuxa sobre SD, conhecendo a casa dela, a mãe e até o papagaio. Apresenta um autógrafo da apresentadora e modelo Ana Hickman, que ganhou em uma viagem com a família! Mostra autógrafos, fotos no celular e músicas que gosta.

5. Eu me divirto sozinho e em grupo

Rafael narra que gosta de dormir tarde, ver TV, ouvir música. Neste período, também de ligar para a namorada e amigos. É torcedor do time de futebol Corinthians e gosta de assistir aos jogos sozinho no quarto, para poder xingar, ficar nervoso, quando o time está perdendo, sem ofender outras pessoas. Antes era torcedor do Santos, depois Palmeiras e agora Corinthians. Relata que passeia bastante com a família, namorada e amigos. Dos amigos, cita três em especial, um casal e uma moça, conhecidos no primeiro emprego que teve como jovem aprendiz, no mesmo local de trabalho do pai. A pesquisadora foi apresentada a eles em uma pizzaria, onde contaram como é gratificante ter a amizade de Rafael, pois é uma pessoa amiga, carinhosa e atenciosa com eles. Estes amigos também saem com ele e a namorada, os levando a restaurantes e cinemas, além de participarem de outras atividades de confraternização. Vai com a namorada para restaurantes, lanchonetes, sendo levados e buscados pela família, devido ao perigo de transitarem sozinhos. Gosta de ficar

conversando com a família, a mãe, o pai, a irmã e o cunhado, de tomar um pouquinho de vinho, enquanto o pai e a mãe tomam cerveja sem álcool. De jogar videogame de futebol com o cunhado, do grupo da FIFA. Também, de viajar com a família, de ir à Disney com eles, citando a atração do Harry Potter. Disse que tinha ido há uns sete anos, quando a irmã machucara o pé e por isto teve que ir de cadeira de rodas. Fala que foi marcado pelas viagens pelo nordeste, casamento da irmã, datas comemorativas com a família. Às vezes, nos finais de semana, vão a festas, que ocorrem de noite e à tarde. Frequenta festas na casa de um amigo da academia, onde come uma “carninha”.

6. Falando sobre o que o outro quer saber: preconceito contra mim, sexualidade e futuro

Esperava-se que falasse de alguma experiência negativa e como não aconteceu foi perguntado sobre alguma coisa que tivesse o chateado, na escola de ensino fundamental ou no SENAC. Rafael responde que nunca nada acontecera. Então, me refiro às disciplinas escolares, na expectativa que falasse se era difícil ou fácil e ele responde que tinha matemática, português, física, química. Insisto em saber como era esta quantidade de matéria e ele diz que era bom, que tinha prova também, que passou em tudo e agora está no SENAC. Em outro momento que falávamos na escola de ensino fundamental, retomo se havia algo que não tinha gostado, que o tivesse deixado triste, mas ele responde que “nenhum”. Que era feliz lá, se referindo à escola da mãe, que faz música, fono e atividades, citando o nome das professoras. Corrijo que me refiro à escola do ensino fundamental e médio, e ele responde que tinha muitos amigos lá, que ficava feliz e que fazia intervalos lá. Que passou na escola, depois foi para a da mãe e agora estava no SENAC. Retomo o assunto quando falamos sobre o calendário feito com a apresentadora Xuxa, onde ele tirou fotos e disse que era sobre SD, perguntando se alguma vez havia sentido algum preconceito, alguma coisa de alguém, com relação a ele. Rafael responde que não, que tem a namorada que também é “de Down”, que

ele também tem e não tem dificuldade, que faz tudo normal. Pergunto se de outras pessoas, contra ele. O participante responde que quando passa na rua, nos sinais, vê pessoas pedindo esmolas, sem família, sem casa, sem comida. Então, ele pensa que ele não, ele passa bem em sua casa. Então, peço que explique melhor e ele diz que as pessoas não têm casa, não tem família, nem amigos, mas ele, graças a Deus, tem família, casa, amigos, a namorada e que por isto agradece. Em outro momento, pergunto se houve alguma situação que ficou nervoso e ele disse que apenas na televisão, quando o Corinthians perde. Então, ele vem pro seu quarto, xinga, joga as coisas para longe, bate perna. Insisto se nunca ninguém o deixou nervoso, de modo que teve que brigar, xingar a pessoa. Entre sorrisos, Rafael responde que não, que nervoso apenas com ele mesmo, apenas na TV.

O assunto sexualidade foi introduzido quando falava do namoro. Inicialmente, pergunto como era o namoro e ele responde que o pai buscava a namorada na cidade dela e que ele o acompanhava. Depois, inquirio como foi o primeiro beijo e ele diz que achava que tinha sido na casa, que tinha gostado de beijá-la e ela também. Pergunto se no namoro tinha mais alguma coisa e ele responde com entonação forte de voz, “não, não, só beijo”. Diz que depois de casar, “assim, aí eu posso, mas agora não, agora só beijo, só”. Pergunto como se sentem sobre isto e ele diz que ambos estão apaixonados. Insisto se vão conseguir esperar até o casamento, me referindo as relações sexuais, e ele responde com entonação forte “que dá”! Entre sorrisos, complementa que irão segurar e que ela vai casar com 26 anos e ele com 27, igual à irmã. Pergunto se ainda é virgem e ele diz que sim. Mas não sei se entendeu e pergunto se ele teve algo com alguma outra menina. Ele diz que vê as coisas na TV e pensa só na namorada. Reafirmo que ele pode falar, que ninguém vai saber e repito a pergunta se antes dela nunca teve nada com ninguém ou se quer conhecer outra menina. Ele responde que não, que o pai fala pra ele namorar outra menina e ele responde: “Não pai, não, só uma, pai.

Só uma”. “Não filho. Vai lá, pega lá”. “Oh, pai! Não, pai, só uma pai, que pode (risos). Só uma”. (14:01~14:35)

Com relação ao futuro ele reafirma o que havia dito na narrativa, do desejo de se casar, ter sua casa, família. Além disto, das comemorações que estão por vir, dos anos de namoro, aniversário e momentos com a família.